Neue Bahnen

Johannes Meyer, Heinrich Scherer (1851- ed), Ewald Hiemann,
Feodor Lindemann, Rudolf Schulze (ed), Freie vereinigung für ...

NEUE BAHNEN.

Monatsschrift

für

Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Herausgegeben

unter Mitwirkung namhafter Pädagogen

von

Johannes Meyer.

VI. Jahrgang. 1895.

Wiesbaden.

Verlag von Emil Behrend.

1895.

Inhaltsverzeichnis.

I. Abhandlungen.

II. Eingehende Bücherbesprechungen.

III. Pädagogische Tagesfragen.

IV. Wegweiser durch die pädagogische Litteratur.

V. Neue Bücher und Aufsätze.

Beilage.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 1. *Januar* 1895. **VI. Jahrg.**

Das wahre Wesen der Gefühle.

Von Prof. **Dr. F. M. Wendt** in Troppau.

Mich belästigt ein Brennen, ich spüre ein Stechen, ich empfinde Schmerz, es quält mich Verdrufs, es erregt mir Unlust; oder: es erfüllt mich mit Freude, gewährt mir Vergnügen, bereitet mir Lust — das sind Ausdrücke, welche insgesamt ersetzt werden können durch das eine Wort: Ich fühle, ergänzt durch einen entsprechenden Zusatz, z. B. ich fühle ein Stechen, einen Schmerz, Freude, Lust u. s. w.

Bei all diesen Erlebnissen handelt es sich um Vorgänge, bei denen unser denkender und handelnder Wille durch einen auf ihn einwirkenden Reiz, oder durch den Erfolg eines von ihm ausgehenden Impulses sich entweder in ein Verhältnis der Übereinstimmung mit anderen oder des Gegensatzes zu anderen Wesen gebracht sieht.[1] Dadurch erhält unser Erleben einen Zusatz, welchen man seit langem als den angenehmen oder unangenehmen Ton der Empfindung (bei Erlebnissen durch die Sinne), sowie als Lust- oder Unlust-Gefühl (bei sogenannten inneren Erlebnissen) bezeichnet. Der Zustand des Angenehmen oder der Lust verbindet sich mit dem Streben nach Fortdauer oder Steigerung des Erlebnistones; der Zustand des Unangenehmen oder der Unlust ruft ein Widerstreben hervor, das auf das Aufhören oder wenigstens auf die Herabminderung des momentanen Gefühles gerichtet ist.

Wenn man genauer beobachtet, so stellt sich das, was man Gefühl nennt, nicht etwa als einen besonderen Zustand unseres Inneren dar, sondern jedes Erlebnis der denkenden und handelnden Seele gewinnt, wie eben bemerkt wurde,

[1] Dies können selbstverständlich auch Theile des eigenen Organismus sein, z. B. bei Kopf- oder Zahnschmerzen. Auch Ideen gegenüber treten solche Consonanzen und Dissonanzen ein, deren gründliche Analyse jedoch immer auf Willensverhältnisse zu Wesen zurückführt. Z. B. Gott will dieses, jenes nicht. Die Menschen billigen eine Handlung, ihr Gegentheil mifsbilligen sie.

durch das Verhältnis der Übereinstimmung oder des Gegensatzes unseres Ichs zu anderen Wesen, in welches uns das Erlebnis versetzt, einen Zusatz, welchen wir bei den sogenannten Empfindungen den angenehmen oder unangenehmen Ton, bei den übrigen Erlebnissen aber Lust- oder Unlust-Gefühl nennen. Zunächst also ist zwischen diesen verschiedenen Zuständen des Angenehmen oder der Lust einerseits, und des Unangenehmen oder der Unlust andererseits im allgemeinen kein Unterschied. Sie beruhen alle entweder auf der Übereinstimmung oder auf dem Widerstreite der einwirkenden Reize mit unserem Willen. Z. B. Ich erlebe die mir zusagende Süfsigkeit des Zuckers, die mir widerstrebende Bitterkeit des Tausendguldenkrautes. Ich höre ein Gespräch, das mich unterhält, ich vernehme eine Erzählung, welche mir mifsfällt. Immer zeigt es sich, dafs seelische Thätigkeiten uns entweder Lust oder Unlust bereiten.

Die etymologische Analyse der ursprünglichen Bezeichnungen psychologischer Verhältnisse führt nicht selten zu der richtigen Auffassung; so bedeutet angenehm soviel wie gern angenommen, unangenehm soviel wie ungern angenommen. (*mh. genâme* und *ungenâme*, *goth nêms* und *andanêms*, wo in *anda* = *anti* der Willensgegensatz deutlich ausgedrückt ist.) So zeugt die Sprache für das jedem Gefühlstone zugrunde liegende consonierende oder dissonierende Willensverhältnis. Ebenso bedeutet Lust das Verlangen, Unlust den Widerwillen gegen einen Zustand (*mhd.* und *ahd.* der oder die Lust, *goth* der *lustus* von *lustum* = wir treiben an (schlagen), weshalb also *lustus* den Antrieb oder das Verlangen nach einem Zustande, d. h. ein consonierendes Willensverhältnis bedeutet.)

Wenn wir nach der Ursache fragen, warum ein Erlebnis Lust veranlafst, so zeigt sich zunächst Folgendes: Da die Grundursache all unseres Erlebens der Wille ist, dieser sich aber nur im Wirken offenbart, so ist die Bethätigung unseres Willens das Wichtigste für unser ganzes Sein. Jede Bethätigung des Willens ist als solche schon mit dem Accente des Angenehmen, jede Hemmung der Bethätigung dagegen, ja jede blofse Beschränkung ist mit dem Accente des Unangenehmen behaftet. Die Lust der Willensbethätigung heifst, weil Handeln Leben ist, Lebensgefühl. Thätigkeit also erzeugt Lust, Steigerung derselben erzeugt erhöhte Lust. Daher das Wohlgefühl, welches uns die Freiheit, d. h. die Beseitigung aller Hindernisse des Handelns gewährt; jede Beschränkung der Freiheit im Handeln erzeugt Unlust.[1])

---

[1]) Daher das Sträuben der Naturmenschen, Kultur anzunehmen, weil diese durch Gesetz und Sitte die Freiheit des Handelns zu be-

In der Kraftabnahme, in der Erschöpfung, selbst im naturgemäfsen Schlafe als einer zeitweiligen Aufhebung der Thätigkeit liegt daher etwas Herabstimmendes.[1]) Die Unlust steigert sich in der Krankheit und erreicht in vielen Fällen ihren höchsten Grad in der drohenden Todesgefahr, weil durch den Tod die Willensthätigkeit als aufgehoben erscheint. Aus dem Thätigkeitstriebe und dem damit verknüpften Lebensgefühl entspringt das Bedürfnis nach Fortdauer, welches im Glauben an die Unsterblichkeit, d. h. in der Überzeugung, es werde unser Wille auch nach dem Tode noch weiter wirken, die Unlust beim Nahen des Todes und ihre Steigerung zur Todesfurcht und Todesangst mildert, ja in der Annahme der Erreichung eines höheren Grades von Seelenthätigkeit nach dem Tode diese Todesunlust ganz aufhebt, den Tod als Übergang zu diesem künftigen »seligen« Leben als ein Glück erscheinen läfst, besonders dann, wenn Krankheit und Alter die Herabminderung der Willenskraft lange und schmerzlich haben empfinden lassen.

Das Lebensgefühl wird in seiner angenehmen Betonung auch Lebenslust oder Lebensfreude, in seiner unangenehmen Betonung auch Lebensunlust, Lebensüberdrufs genannt. Das letztere Gefühl ist nach dem bisher Gesagten nicht naturgemäfs und äufsert sich nur selten in höherem Grade. Längere und kräftigere Äufserungen der Lebensunlust werden daher immer als Zeichen geistiger Erkrankung aufgefafst, und dauernder Lebensüberdrufs wird als eine geradezu schwere Geisteskrankheit angesehen.

I.

Die Entstehung der Gefühle.

Das Gefühl ist nichts Selbstständiges; es ist immer durch den Eintritt eines Willensverhältnisses bedingt, und zwar ebenso durch ein in der Seele angeregtes Erlebnis infolge der Einwirkung eines Reizes, welcher die Seele zur Gegenwirkung veranlafst, wie durch ein von der Seele selbst angeregtes Erlebnis durch Wirkung nach aufsen in der Form eines Impulses, welcher die Gehirncentren

schränken scheint; daher auch das Sträuben kräftiger jugendlicher Naturen gegen den notwendigen Zwang der pädagogischen Zucht.

[1]) Mit diesem Gefühl steht nicht im Zusammenhange das Wohlbehagen, welches 1. die Ruhelage des ermüdeten Körpers vor dem Einschlafen gewährt, oder welches 2. aus dem Gedanken entspringt, man werde sich durch den Schlaf erfrischen, oder das 3. beim frühzeitigen Erwachen der Gedanke gewährt, dafs wir noch einige Zeit im Zustande der Ruhe im warmen Bette verbringen können.

zur Gegenwirkung reizt. So erzeugt das Vernehmen einer erklingenden Melodie, wie die Selbstausführung irgend eines Gesanges Lust oder Unlust; der plötzlich eintretende Gedanke an einen guten Freund, wie das absichtliche Wachrufen der sich an das gemeinsame Leben mit ihm anknüpfenden Erinnerungen bringen Befriedigung hervor.

Am stärksten aber äufsern sich Lust und Unlust, wenn der Wille nicht in der Form des Denkens, sondern in der Form des Handelns erscheint, weil hier am deutlichsten und kräftigsten die in den Gegenwirkungen etwaiger Hindernisse liegenden Beschränkungen der Willensthätigkeit sich geltend machen.

Die vollkommene Übereinstimmung unseres Thätigkeitsbedürfnisses mit dem Reize erzeugt bekanntlich ein Willensverhältnis, welches man das Verhältnis der Consonanz nennt; der Widerspruch des Reizes mit dem Thätigkeitsbedürfnisse der Seele wird Dissonanz genannt. Es zeigt sich, dafs das Eintreten solcher Consonanzen und Dissonanzen oder besser solcher consonierender und dissonierender Willensverhältnisse bei den seelischen Erlebnissen von vier Bedingungen abhängt:

1. Von der Stärke a) des auf den Willen einwirkenden Reizes (z. B. durch eine rote Farbe) und b) von der Stärke der sich dem Impulse der Seele fügenden oder ihm widerstrebenden Gegenwirkungen (z. B. beim Aufheben eines schweren Gewichtes). Im allgemeinen ist eine mittlere Stärke des Reizes erforderlich, um die Gegenwirkung der Seele in rechter Weise anzuregen. Das mäfsig laut, aber vernehmlich gelesene Gedicht gefällt, das zu leise gelesene oder vorgetragene Gedicht erzeugt Unlust. Das unserem Impulse sich gehörig fügende Muskelsystem bei einem beabsichtigten Sprunge befriedigt, eine zu geringe Fügsamkeit bei zu kurzem Sprung, oder ein über das Mafs der gegebenen Anregung hinausgehende Fügsamkeit beim zu weiten Sprung mifsfällt. Ebenso ruft das Eindringen zu vieler Reize, einer zu grofsen Buntheit, z. B. beim Besuche eines auf einen engen Raum zusammengedrängten Schaubazars, unangenehme Betonungen hervor. Um schliefslich ein Beispiel für weit nach aufsen wirkende Impulse anzuführen, so gefällt es, wenn unser Befehl, z. B. ein Commando beim Turnen von allen mit möglichster Genauigkeit ausgeführt wird.

2. Die angenehme oder unangenehme Betonung eines Erlebnisses hängt aber auch von dessen Dauer ab. Die schönste Oper, das anregendste Theaterstück, der beste Vortrag wird lästig, wenn das Ganze zu lange währt. Natürlich

ist die Reizungsfähigkeit in Bezug auf die Dauer sehr verschieden. Das bewegliche kleine Kind (zwei—drei Jahre) läfst sich von der schönsten Erzählung kaum einige Minuten fesseln, ein älteres (fünf—sechs Jahre) vielleicht eine Viertelstunde lang.

Selbst die entzückendsten und beseligendsten Erlebnisse in der Hingabe an das Heilige und Erhabene, an Liebe und Freundschaft werden durch zu lange Dauer unangenehm. Der herrlichste Gottesdienst darf die religiöse Erhebung nicht zu lange ausdehnen, die zärtliche Mutter darf ihr Kind nicht zu lange liebkosen, die ergreifendste Rede darf nicht zu lange auf uns einwirken, fröhliches Spiel darf nicht bis zur Erschöpfung getrieben werden.

Abgesehen von der dadurch veranlafsten Gehirnüberreizung, welche in manchen Fällen in Hypnose übergehen kann, ist jede zu lange Ausdehnung eines Reizes eine Beschränkung der Freiheit, weil der Wille zu lange die Selbständigkeit der Richtungsbestimmungen verliert. Dem Einwirkenden selbst, z. B. dem Redner bringt die Dauer seines Vortrages nicht so leicht Mifsbehagen, weil er ja die selbstgewählte Bestimmung des Willens einhält. Erst die Ermüdung der Atmungs- und Sprachwerkzeuge oder der mit dem Willen arbeitenden Gehirncentren veranlafst ihn zur Beendigung seiner Thätigkeit, d. h. zum Wechsel in der Willensrichtung.

3. Dafs von der Beschaffenheit, d. h. von der Art des Reizes oder des Widerstandes der einzelnen Gehirncentren oder dem Verhalten anderer Personen auf von uns empfangene Impulse Lust oder Unlust des Willensverhältnisses abhängen, liegt auf der Hand. Gewisse Farben, gewisse Wohlgerüche, gewisse Tastreize u. dgl. sind uns angenehm, andere unangenehm. Ebenso geht es auf abstracten Gebieten. Gewisse wissenschaftliche Ansichten, gewisse ästhetische Vorwürfe bei Kunstwerken, gewisse confessionelle Grundsätze wirken Lust oder Unlust erzeugend an und für sich. Ein sorgsames Verhalten unseren Befehlen und Anordnungen gegenüber befriedigt, eine erkennbare Art des Widerstandes gegen unsere Neigungen und Wünsche mifsbehagt.

4. Hauptsache für die Entstehung von Lust oder Unlust wird es immer sein, dafs der auf uns wirkende Reiz und die Gegenwirkung gegen unsern Impuls unserer momentanen oder herrschenden Willensrichtung entspricht oder widerspricht. Das spielende Kind aus seinen Träumen durch die schönste Erzählung wecken wollen, kann das kleine Wesen sehr mifsvergnügt machen. Die Störung der Lesethätigkeit selbst durch ein zärtliches Anschmiegen eines

Kindes kann den aus der Vertiefung geweckten Vater bis zum Unwirschsein reizen. Ja, je genauer man analysiert, desto gewisser wird es, dafs Lust und Unlust, d. h. Consonanz und Dissonanz der Willensverhältnisse, wesentlich bedingt sind durch die Harmonie zwischen Reiz und Willensrichtung, zwischen Impuls und Gegenwirkung.

Solchergestalt steht es also vor allem fest, dafs es eine selbständige Lust und Unlust, einen eigenen Schmerz oder eine selbständige Freude nicht giebt. Der Schmerz ist z. B. an eine körperliche Verletzung (Schnittwunde) oder an eine Dissonanz zwischen unseren Wertschätzungen und bestehenden Thatsachen (Ehrenkränkung) gebunden. Es gibt kein selbständiges Vergnügen, sondern irgend eine Thätigkeit: ein Spiel, ein Musikstück, eine gewisse Lectüre, macht Vergnügen oder im Gegenteil Verdrufs.

Man kann also eigentlich nicht von den Arten der Gefühle sprechen, sondern nur eine Classification der **Ereignisse** vornehmen, welche geeignet sind, gewisse Gefühle zu erzeugen. Allein selbst dies ist im einzelnen unrichtig, weil an einen sinnlichen Reiz sich erhabene Gefühle, an einen auf das Idealste gerichteten Impuls stark sinnliche Empfindungen anschliessen können. Trotzdem dürfen wir der beliebten Einteilung der Gefühle folgen, wenn wir nur klar festhalten, dafs ein Gefühl durch ein Erlebnis in der Weise bedingt ist, dafs es mit dem Erlebnis eintritt und mit dem Aufhören des Erlebnisses verschwindet. Es gibt kein Fortklingen der Gefühle, wie sich manche einbilden, nach dem Aufhören des Erlebnisses; sondern die Gedächtnis- und Einbildungsthätigkeit stellt bis zu einem gewissen Grade mit dem in der Erinnerung wirkenden Gebilde auch das ursprünglich verbundene Gefühl wieder her, oder knüpft an Einbildungsproducte schon gehabte oder neue Gefühle an. So ruft die Erinnerung an eine Beleidigung das Gefühl der Kränkung, das Entwickeln des Zukunftsbildes eines gewissen Glückes, eines zu erstrebenden hohen Zieles neu sich bildende Gefühle der Befriedigung hervor.

Die Täuschung, dafs es eine selbständige Lust oder Unlust, selbständigen Schmerz, selbständige Freude geben könne, tritt bei denjenigen Gefühlen leicht ein, bei welchen die Betonung so stark ist, dafs gewissermafsen das Erlebniss zurücktritt; z. B. bei Zahnschmerzen, welche auf gewissen Reizungsverhältnissen der äufseren Luft oder eingedrungener Speiseteilchen u. dgl. auf kranke Zähne oder blofsgelegte Zahnnerven beruhen. Ebenso ist es bei heftigen Stichen, starkem Brennen, bei heftigen

Kältereizen. Auch bei gewissen Erlebnissen, welche Trauer, Reue, süfse Wehmut u. dgl. bedingen, ist die kräftige Betonung so genufsreich oder umgekehrt so widerwärtig, dafs das Verweilen beim Erlebnisse, das Widerstreben gegen dasfelbe sich mehr gegen die Betonung wie gegen das Erlebnis selber zu richten scheint; natürlich nur **scheint.**

Ein besonderes Gedächtnis der Gefühle giebt es nicht, weil diese nichts Selbständiges sind. Alle Bezeichnungen der Gefühle an und für sich sind leere Namen. Von Gefühlen kann man beliebig reden, man wird sie nie erzeugen; aber am Erlebnis und folglich auch an dessen Reproduction haftet das Gefühl, jedoch nicht in dem Mafse, dafs ein Reproductions-Erlebnis (Gedächtnisproduct) das gleiche Gefühl erzeugen müfste wie das Erlebnis. Das ist schon deshalb schwer möglich, weil der Mensch von einem Erlebnis zum andern nicht mehr derselbe ist. Die Richtung seines Willens ist in jedem gegebenen Augenblicke zwar eine bestimmte, aber auch eine sich stetig ändernde,[1]) daher das einemal etwas sehr, das anderemal weniger entzückt, das einemal etwas gleichgiltig läfst, das anderemal uns sehr erregen kann. Dafs bei verschiedenen Individualitäten natürlich ein und dasfelbe Erlebnis ganz verschiedene, mitunter sogar entgegengesetzte Gefühle erzeugen kann, ist selbstverständlich. Den Verschwender, den Geizigen, den Wohlthäter ergreift die Erwerbung einer Geldsumme in ganz differenter Weise. Den Mäfsigen und den Schwelger bewegt der Anblick einer reich besetzten Tafel gar verschieden. Der im Bett liegende Kranke und der lebensfrohe Gesunde begrüfsen den warmen Frühlingstag in verschiedener Weise, und so lassen sich hundert und tausend ähnliche Beispiele anführen.

Von besonderer Wichtigkeit ist es, dafs die Reproduction erlebter Lust oder erlittenen Wehes ein gänzlich inhaltsloses Spiel mit Begriffsbezeichnungen ist, wenn nicht zugleich das Erlebnis, mit welchem die betreffende Lust oder das bezügliche Weh verbunden war, klar in die Erinnerung tritt. Dann kommt es darauf an, ob der dabei wirksame Reproductionsreiz und die Gegenwirkung der Seele wiederum wie ehemals eine Lust erzeugende Consonanz oder eine das Wehgefühl ausmachende Dissonanz bilden. Ist dies der Fall, so kann auch bei einer blofsen Erinnerung an ein angenehmes oder unangenehmes Ereignis die frühere Lust oder Unlust wieder neu aufleben, ja sich sogar ver-

[1]) Dies beruht auf den Gesetzen der Psychomechanik, deren Darlegung einen besonderen Abschnitt der Psychologie bildet.

stärken, wie dies z. B. beim häufigen Reproducieren eines und desselben Ereignisses geschieht, welches mit starken Gefühlen verbunden war. Einem solchen Gedanken, z. B. über einen Todesfall, einen Vermögensverlust, eine Ehrenkränkung nachhängen, kann die durch den Gedanken bedingte Lust oder Unlust stark steigern. Es kann aber auch das Umgekehrte eintreten, d. h. es kann allmählich das dissonierende Verhältnis in ein consonierendes, das anfänglich consonierende in ein dissonierendes Erlebensverhältnis sich umbilden. Ferner ist wohl zu beachten, dafs Einbildungserlebnisse oft mit sehr starken Lust- und Unlustbetonungen behaftet sind.

Die Affecte, welche durch Einbildungsvorstellungen hervorgerufen werden können (wie Furcht, Angst, Verzweiflung), und welche stets mit starken Gefühlsbetonungen verknüpft sind, da sie auf eine aufserordentliche Steigerung oder eine aufserordentliche Abschwächung der Willensthätigkeit abzielen, sie beweisen die starke Wirkung der Consonanz oder Dissonanz bei der Einbildungsthätigkeit.

Die Steigerung und Schwächung bestehender Gefühle durch Einwirkung einer andern Person ist ganz leicht möglich, indem der Betreffende die entstehende Consonanz vollkommen macht oder die Dissonanz vermindert. Dagegen kann ohne die Herstellung eines, einem Gefühle zugrunde liegenden Willensverhältnisses irgend ein Gefühl in niemanden erzeugt werden; denn die Entstehung eines bestimmten Gefühles ist überhaupt nur dann möglich, wenn der Wille und der Reiz sich so verhalten, dafs das betreffende Gefühl aus ihnen hervorgehen kann. Gelten Wille und Reiz

oder Impuls und Gegenwirkung als die Componenten, das Gefühl als Resultante, so ergiebt es sich, wie schwer es ist, die Componenten zu bestimmen, da eben ein und dieselbe Resultante aus verschiedenen Componenten hervorgehen kann, wie die vorstehende schematische Zeichnung uns dies veranschaulicht.[1])

Vorstellungen, Gefühle, Begehrungen sind nichts Gesondertes. Die Erlebnisse des Handelns, wie des Denkens sind Willensthätigkeiten, welche in der Form der Consonanz Lust, in der Form der Dissonanz Unlust einschliefsen, welche mit dem Erlebnis selbst als etwas davon nicht Ablösbares gegeben sind. Daher können weder Denk- noch Willenserlebnisse eintreten, die ohne Gefühlston verlaufen, indem im Willensverhältnisse, sei es nun Denken oder Handeln, das Gefühl mitgegeben ist. Ein Willensverhältnis, welches weder Consonanz noch Dissonanz wäre, giebt es nicht und kann es nicht geben.

Die Gefühle sind insofern von grofser Wichtigkeit als sie erhaltend oder vermindernd auf die Richtung des Willens wirken. Angenehme Gefühle erhalten die Richtung des Willens, unangenehme verändern sie. Der sich gut Unterhaltende verbleibt gern in der angenehmen Gesellschaft, der Gelangweilte sucht seiner Umgebung zu entfliehen. Der vom Schmerz Geplagte sucht aus diesem Zustand herauszukommen, der sich behaglich Fühlende sucht so lange als möglich in dem angenehmen Zustande zu verharren.

Wenn früher auf die Möglichkeit hingewiesen wurde, durch Reproductions- und Einbildungserlebnisse bestimmte Gefühle zu erzeugen, so mufs constatiert werden, dafs sinnliche Lust und Unlust in voller Stärke während des wachen Zustandes nur durch das Object selbst, also durch directe Reizeinwirkung erzeugt werden kann. Während des Wachseins kann Wohlgeschmack einer Speise nur durch deren auf die Zunge wirkenden Genufs, das Vergnügen des Verkehrs mit einem Freunde nur durch den persönlichen Umgang, der Genufs, den ein Musikstück gewährt, nur durch wirkliches Anhören desselben erzielt werden.

Die Triebe, die nur die ursprünglichen Grundrichtungen des Willens sind, erscheinen im gehemmten Zustande mit Unlust, im freien mit Lust verknüpft. Die ersten Motive des Handelns sind nicht Vorstellungen, sondern Gefühle, entstanden entweder aus Anstrebungen nach Lust oder aus

---

[1]) Natürlich hat diese Veranschaulichung keinen andern Wert, als einen schematischen Ausdruck zu gewinnen, wie verschiedene Kraftverhältnisse einen gleichen, oder ähnlichen Erfolg haben können.

Widerstrebungen gegen die Unlust. Lust und Unlust sind weder an sich moralisch noch unmoralisch, da sie ja gar keine selbständigen psychologischen Erscheinungen sind, sondern insofern sich der Wille den Reizen passiv hingiebt oder sie durch Handlungen activ herbeiführt, welche in der Scala der sittlichen Wertschätzungen selbst niedrig stehen oder gar verwerflich sind, kann von einer Verwerflichkeit, und im umgekehrten Falle von einer Schätzbarkeit der Gefühle geredet werden. Der Jubel des Kindes über das Wiederfinden einer alten, in Verlust geratenen, zerbrochenen Puppe und der Jubel des Mannes über das Wiedersehen eines teuren Freundes mögen in der Stärke kaum voneinander unterschieden sein; aber der sittliche Wert der beiden Gefühle ist mit Rücksicht auf die Objecte in ihrem Verhältnisse zum Willen himmelweit verschieden.

Wir haben nun einen bereits angedeuteten höchst wichtigen Satz entschieden auszusprechen:

Nicht **Vorstellungen** sind die Motive des Begehrens, sondern die **Lust,** d. h. der Ausdruck für das unserem Willens-Ich entsprechende Verhältnis, sei es nun die gemeinste sinnliche Lust, z. B. der im Genusse des Fusels liegende Reiz bei einem Säufer, oder die höchste sittliche Lust, z. B. die Seligkeit darüber, das Glück eines anderen durch Selbstaufopferung begründet zu haben. Diese Lust kann auf dem Wege directer oder indirecter Erfahrung, d. h. durch Selbst-Erleben oder durch von andern erhaltene Kunde vom Werte einer solchen Lust Gegenstand der Wertschätzung werden. Diese Wertschätzungen sind die allgemeinen Erinnerungsformen an die mit den Erlebnissen verknüpfte Lust und den zu diesen lustgewährenden Erlebnissen führenden Mitteln.

Nur auf diese Weise erklärt sich die Kraft der Liebe, welche sich eben auf Schätzungen gründet, welche aus dem Werte des geliebten Gegenstandes erwachsen, sei dieser Lustwert nun auf irgend welchem Gebiete immer zu suchen, sodafs der eine die Objecte liebt, welche ihm die Genüsse für seine Laster bieten, und der andere die erhabenen Güter mit Inbrunst erstrebt, welche ihm die Entzückungen tiefer Erkenntnis oder reiner Schönheit und höchster sittlicher Weihe gewähren. Die Gemeinheit des verkommenen Lumpen, die Erhabenheit des verehrungswürdigen Tugendhelden wurzeln in den durch Lustgenüsse gewonnenen Wertschätzungen. Die Tugend ist eben, wie Sokrates lehrt, eine Lust. Die reinste und höchste Sittlichkeit beruht also nicht auf theoretischer Bildung, sondern auf praktischer Erfahrung.

Das Kind mufs die Lust der Tugend **praktisch** erleben; dann wird es tugendhaft werden und durch die Steigerung der Wertschätzung sich immer erneuernden sittlichen Lusterlebnisse die Gewähr bieten, dafs es tugendhaft bleiben wird. Das ist es, was Sokrates unter der Lehrbarkeit der Tugend versteht, d. h. man mufs dem Zöglinge die Beseligung, welche in der Ausübung der Tugend liegt, geniefsen lehren.

Die erschütternde Tragik zerstörter Charaktere erklärt sich nur durch die plötzliche oder allmähliche Zerstörung echter sittlicher Wertschätzungen durch Lustgenüsse von explodierender Wirkung, wobei entweder eine That das ganze Gebäude vernichtet, oder allmählich ein Zerstörungs- oder Auflösungsprocefs mit den Centren der sittlichen Wertschätzungen vorgeht, wie es bei der Ausbildung von Leidenschaften der Fall ist.[1])

II.

Arten der Gefühle.

Im Gegensatze zu der bisherigen Einteilung werden wir drei Gruppen von Gefühlen unterscheiden. Es kann nämlich eine Einteilung der Gefühle nur nach dem Anlasse zur Entstehung des Erlebnistones hergenommen werden. Dieser Anlafs liegt entweder in der Beschaffenheit des Reizes oder in der Zeitfolge der Reize oder im Verhalten des Reizes zu unserer Willensrichtung. Der erste Anlass erzeugt die sinnlichen, der zweite die formalen, der dritte die qualitativen Gefühle.

1. Die sinnlichen Gefühle.

Es ist von jeher mit einer gewissen Verächtlichkeit die Bezeichnung „sinnliche Gefühle“, „Sinnlichkeit“ und dgl. gebraucht worden, und man rechnet deshalb in denjenigen Lehrbüchern der Psychologie, welche sinnliche Gefühle gelten lassen, dieselben zu den niederen Gefühlen. Allein schon deshalb, weil die sinnlichen Gefühle alle übrigen Gefühle an Kraft und Einflufs auf die allgemeine Willensrichtung über-

[1]) Gebote oder Pflichten haben nur dann als Motive des Handelns hinreichend Kraft, wenn sie ein Ausdruck für die Wertschätzung jener Lust sind, welche durch die Ausführung des Gebotes oder die Erfüllung der Pflicht entsteht. Diese Lust kann aus dem Erlebnis direct oder indirect aus dem Verhältnisse zu dem Befehlenden hervorgehen, z. B. die Lust, welche im Wohlthun liegt, und jene, welche das liebende Kind empfindet, durch Gehorsam den Eltern Freude bereitet zu haben.

treffen, sollte man sie sorgfältig ins Auge fassen. Ferner liegt in ihnen zunächst gar nichts, was ihnen das Epitheton „niedere“ verschaffen könnte, denn die wirklich verachtenswerten Gefühle liegen ja doch auf dem Gebiete der sogenannten qualitativen Gefühlserlebnisse. Teuflische Schadenfreude ist doch ganz unvergleichlich erbärmlicher als selbst die so sehr verachtete rohe Lust des Branntweinsäufers. Was soll denn an den Sinnen selber Niedriges sein? Die höchsten Genüsse, welche zu ästhetischer Begeisterung führen, werden doch nur einzig und allein durch die Sinne vermittelt. Und die so sehr ideal gefafsten Schilderungen himmlischer Freuden erweisen sich unter der Analyse des Psychologen nicht blos im Koran, sondern auch in gar machen christlichen Legenden als vorwiegend sinnliche Genüsse. Aber auch abgesehen von diesen Thatsachen, bleiben die sinnlichen Gefühle wegen ihrer mit der Steigerungsfähigkeit der Reize zusammenhängenden Gefangennahme des Willens von höchster Bedeutung.

Die meisten Menschen kennen keine höheren Genüsse als die sinnlichen, und selbst sehr hochgebildete Menschen haben stark ausgeprägte Neigungen zu gewissen sinnlichen Genüssen. Menschen, welche sich ablehnend gegen alle sinnlichen Genüsse verhalten, werden sich wohl kaum finden. Es giebt freilich solche, welche mit grofser Klugheit ihr sinnliches Genufsleben verhüllen. In diesem Punkte ist die Heuchelei aufserordentlich verbreitet und ausgebildet. Ebenso sind oft die gepriesenen höchsten Genüsse mit stark sinnlichen Anflügen gemischt. Ich erinnere nur daran, dafs sehr ideale Gefühle, wie z. B. die ästhetische Lust der Plastik, eine merkwürdige Beziehung zu sinnlichen Gefühlen haben können, die als sehr niedrig gelten.[1])

Es wäre am zweckmäfsigsten, die sinnlichen Gefühle durch die acht oder neun Klassen der Sinnes-Qualitäten hindurch zu verfolgen. Allein dies überschreitet den Rahmen der vorliegenden Arbeit. Es soll nur daran erinnert werden, dafs sich die betonten Erlebnisse der einzelnen Sinne zu gewissen feststehenden Empfindungsreihen ordnen, wie die Farbenscala, die Tonscala, die Geschmackreihe u. a. m. Aufser diesen

[1]) Man lese nur die Schilderungen der Versuchungen grofser Heiligen. Man wird finden, dafs der Teufel als schlauer Psychologe erscheint und solche Beziehungen des Erhabenen zu sinnlicher Lust auszunutzen sucht. Es giebt Leute, welche sich über die Macht der volkstümlichen Religion wundern; ja Christus und die ihn verstehenden volkstümlichen Priester fassen den Geist der Gläubigen bei der urwüchsigen Kraft der seelischen Triebe. Die acht Seligpreisungen aus dem Munde des Herrn sind ja eine ganze Ethik auf echter psychologischer Weisheit aufgebaut.

Scalen sind es gewisse Reize, welche mit besonders starker Betonung behaftet sind und daher auch starke Gefühle erzeugen. Ich erinnere bei der Farbenscala an das Rot, bei der Geschmackscala an das Süfse. Im allgemeinen kann man den Grundsatz aufstellen, dafs stark angenehm betonte Sinnesreize den gröfsten Einflufs auf das Seelenleben ausüben, dafs sie am meisten geschätzt und demgemäfs auch erstrebt werden. Ich erinnere nur an die im allgemeinen stark verbreitete Schätzung des Rot sowohl seitens der Künstler als auch der Frauen bei der Kleidung. Zöge die Mode nicht eine so starke Schranke in der Wahl der Farben bei den Frauen, das Rot [1] in allen seinen Nuancen würde überwiegend in den Bedarfsgegenständen für Frauen auftreten. Auch die Männer sind dieser Farbe sehr zugeneigt, was sich immer zeigt, wenn etwas Rotes, z. B. ein »roter Schlips« in die Mode kommt, indem ein rotgefärbtes Modestück viel allgemeiner getragen wird als ein Mode-Gegenstand von anderer Farbe. Ebenso ist es mit dem Süfsen. Eine genaue Untersuchung ergiebt, dafs mindestens zwei Drittel der Menschen das Süfse aufserordentlich schätzen. Es giebt in jeder Stadt eine ungeheure Fülle von süfsen Waren bei Kaufleuten, Zuckerbäckern und dgl.; dagegen findet man weder sauere, noch bittere oder salzige Waren in einer Anzahl, die nur einigermafsen mit der Menge der süfsen Waren einen Vergleich aushielte. Der ungeheure Verbrauch von Zucker ist der beste Beweis für unsere Behauptung. Ähnliches gilt für die chemischen Umbildungsformen des Süfsen, die verschiedenen Arten der Fette und insbesondere für ihre schädlichste Erscheinungsform als Alkohol, für dessen sonderbaren Reiz ungezählte Millionen eine für die Unbeteiligten geradezu unbegreifliche Empfänglichkeit besitzen. Dafs nicht die Vernunft, sondern der vom Triebe, d. h. vom ursprünglichen Drang nach Angenehmem, also z. B. nach sinnlichen Genüssen gelenkte Wille das Bestimmende im Menschen ist, zeigt sich eben besonders bei den sinnlichen Gefühlen, welche in hundert Fällen bestimmend wirken, bevor die sogenannte Vernunft höchstens einmal regelnd eingreift. Es klingt dies hart, ist aber einfache Thatsache, welche jeder Psycholog von kaltblütigem, rücksichtslosem Urteile und besonders von pädagogischer Erfahrung bestätigen muss. Zügelung der Sinnlichkeit durch gute Gewöhnung ist daher das erste Erfordernis. Die Sinneszügelung der meisten Menschen ist eben nicht Vernunftthätigkeit, sondern gute Ge-

[1] Schafsler nennt in seiner »Ästhetik« das Rot den König der Farben.

wöhnung, ein veredelter Mechanismus, allenfalls mit dem wohlgefälligeren Namen sittlicher Mechanismus zu bezeichnen. Die überwiegende Mehrheit aller Menschen opfert Leib, Leben und Gesundheit und häufig obendrein Ehre und guten Ruf der Sinnlichkeit. Alle erfahrenen und aufrichtigen Ärzte, Richter und besonders Beichtväter oder auch die Erzieher könnten dies bestätigen, wenn sie nicht es vermeiden wollten, der Menschheit den vollen Wahrheitsspiegel vorzuhalten. Deshalb sind die Menschen ja noch gar nicht schlecht, ihr sittlicher Mechanismus ist in der Richtung zum Guten erzogen worden; nur der sich selbst bestimmende handelnde Wille ist zu wenig durch die freien Causalitäten geleitet. Es ist zwar zuzugeben, dass die Intelligenz den Willen beeinflufst, allein nur dann, wenn die durch die Einsicht verheifsene Lust stark genug ist, einen gefährlichen momentanen Reiz zurückzustofsen. Sonst gehen nach der schönsten Moralpredigt nicht wenige der Andächtigen und Zerknirschten hin und thun das, was sie so sehr beklagten, und es ist durchaus nicht ausgeschlossen, dafs der Moralprediger selber die verurteilten Genüsse nicht nur aus eigener Erfahrung kennt, sondern auch noch weiter erstrebt, so sehr er auch vor ihnen gewarnt hat.

Die katholische Kirche hat sich von jeher in diesen Stücken als eine kluge Menschenkennerin erwiesen und ihre Lehre von der Abtötung des Fleisches, wenn sie nur recht verstanden und besonders recht geübt wird, ist eine grofse pädagogische Erziehungsmafsregel für das Menschengeschlecht. Eine kluge Übung und vor allem eine zweckmäfsige Gewöhnung der Sinne wird zu einer unerschöpflichen Quelle erlaubter Lust führen, und in dem sittlichen Mechanismus ein Leib und Seele behütendes Schutzmittel gegen moralische Gefahren bieten. Nur mufs man bei der guten Gewöhnung auch die Abhärtung gegen Sinnesreize nicht verabsäumen. Ein gut sittlich gewöhnter Mensch mufs einen ganzen Platzregen von Sticheleien ertragen, ein Massenconcert von verlockenden Sirenenklängen gelassen und unbeeinflufst anhören können. Die Sittlichkeit ist eine Kunst; sie bedarf eminenter Technik, um die sittlichen Ideen voll zur Darstellung zu bringen. Diese Technik ist in vielen Stücken hochgesteigerter Mechanismus. Fürchten wir uns nicht vor diesem sittlichen Mechanismus; ohne ihn gelangt man nie zur sittlichen Künstlerschaft.

2. Die formalen Gefühle.

Die zweite Gruppe der Gefühle giebt unsern Erlebnissen einen ganz andern Ton als die sinnlichen Gefühle, weil die

formalen Gefühle nicht von der **Stärke**, **Dauer** und **Beschaffenheit** des **Reizes**, auch nicht von der **Richtung** unseres Willens, sondern vom Gesetze der **Zeitschwelle** abhängig sind. Dieses Gesetz äufsert seine Wirksamkeit in der Weise, dafs in der physiologischen Angelegtheit des Menschen eine individuelle Eigenart besteht, der zufolge zur Bildung eines Verhältnisses zwischen Reiz und Wille oder zwischen Impuls und Gegenwirkung eine **durchschnittliche Geschwindigkeit** sich herausbildet, welche man das **individuelle Tempo** des Vorstellungsverlaufes nennt. Dieses Tempo ist für die einzelnen Reizgebiete ein verschiedenes, dasselbe ist auch nicht zu jeder Zeit für dasselbe Reizgebiet gleich; es ist regelmäfsigen Schwankungen unterworfen, welche mit der allgemeinen Gesamtermüdung und mit der Teilermüdung infolge anstrengender besonderer Thätigkeiten zusammenhängen. Es ist ferner abhängig von momentanen besonderen Zuständen des Körpers, namentlich des Gehirns, von der Beschaffenheit stark erregend oder erschlaffend wirkender Nahrungsmittel, von der Anspannung der Aufmerksamkeit, welche die Zeitschwellen bekanntlich herabmindert u. dgl. Trotzdem läfst sich ein durchschnittlich individuelles Tempo des Vorstellungsverlaufes feststellen. Wird dasselbe im normalen Flufs erhalten, so entsteht **Behagen**; sinkt es unter das Normale herab, wird der denkenden oder handelnden Willensthätigkeit zu wenig Anregung geboten, d. h. **stockt** der Vorstellungsverlauf, wie man sagt, so entsteht **Unbehagen**, für die erste Art, nämlich der an die normal sich bewegenden Erlebnisse anheftenden Gefühle hat man den Ausdruck »**Unterhaltung**«, für deren Gegenteil den Ausdruck »**Langeweile**«, von welchen der letztere Ausdruck der bessere ist, während der erstere nicht unter allen Umständen den psychischen Zustand genau angibt. Die formalen Gefühle besitzen einen Nullpunkt, einen Maximal- und einen Minimalpunkt. Erreicht die Schnelligkeit der Reizfolge die unterste Grenze der normalen Geschwindigkeit, so ist der **Nullpunkt** erreicht, die Betonung ist **nicht merkbar**. Nimmt die Schnelligkeit der Erlebnisse zu, so entsteht **Behagen**, welches sich steigert, bis die obere Grenze des Rhythmus erreicht ist. Nimmt jetzt die Schnelligkeit der Erlebnisse noch zu, so sinkt die Lust rasch und wird bald zu der sich ebenso schnell steigernden Unlust. Bleibt die Geschwindigkeit der Erlebnisse hinter dem normalen Tempo zurück, so entsteht zunehmend Unlust, welche endlich jenseit des Minimalpunktes zur Einschläferung führt, wenn nicht auf eine andere Weise dem Unbehagen ein Ende gemacht wird. Unausgesetzte Langeweile führt zur Krankheit und zum Tode.

Wenn jemandem eine solche Anzahl von Reizen zur Apperception geboten wird, welche mit dem eigenen Rhythmus seelischer Aufnahms-Thätigkeit im Einklange steht, so gewährt dies Behagen; wird ihm aber weit mehr geboten, so stellt sich, je länger die gesteigerte Inanspruchnahme seiner auffassenden Thätigkeit währt, ein zunehmendes Unbehagen ein, d. h. der Mensch fühlt sich angestrengt. Die Anstrengungen sind nun so gröfser, je rascher die Aneignung gefordert wird, und je fremdartiger die Reize sind. Behandelt ein Redner ein bekanntes Thema, so entsteht, falls er schnell spricht, wohl eine gewisse Anstrengung beim Hörer; ist aber das, was er bespricht, uns fremd, so ist die Anstrengung bei der Auffassung gröfser, folgerichtig mufs der Redner durch etwas langsameren Vortrag uns zum denkenden Erfassen genügend Zeit lassen. Kehrt man aus einem solchen Zustande angestrengten psychischen Erlebens, z. B. von einer raschen, aber aufmerksamen Durchwanderung eines Museums ins Freie und zu behaglicher Betrachtung der Umgebung oder zu einem gemüthlichen Gespräch zurück, so ist dieser Zustand von einem Gefühle begleitet, welches man Erholung nennt. Die Leistungsfähigkeit der Menschen in Bezug auf das Ertragen geistiger Anstrengungen ist meist viel geringer als im Ertragen körperlicher Anstrengungen, welche Unlust ins Gebiet der sinnlichen, und zwar der Muskelgefühle gehört, ebenso wie das Gefühl der körperlichen Erholung.

Die Fähigkeit zum Ertragen geistiger Anstrengungen wächst mit dem Alter und mit der sich steigernden Bildung. Sie ist aber zugleich individuell und hängt natürlich mit der Willenskraft zusammen. Ein gebildeter, willensstarker Mensch im reiferen Alter verträgt einen geradezu erstaunlichen Grad von Anstrengung. Er verwendet bei kluger Anwendung der entsprechenden Hilfsmittel Tag um Tag zwei Dritttheile der Stundenzahl für geistige Arbeit. Andere Menschen wieder bringen es kaum zur Geistesthätigkeit während eines Dritteils der Tagesstunden. Das Geschrei der Arbeiter nach dem achtstündigen Arbeitstag hat zwar etwas für sich, insoweit es sich blofs auf die körperliche Arbeitsanstrengung bezieht; allein es ist ein Ausdruck der Willensschwäche, wenn damit überhaupt die Beschränkung jeder Anstrengung auf acht Stunden gemeint sein sollte; denn es können von einem Tage, von welchem acht Stunden körperlicher Arbeit gewidmet waren, mindestens noch vier Stunden auf geistige Thätigkeit verwendet werden, und erst die übrigen zwölf Stunden mögen für Essen, Trinken, Spazierengehen und Schlafen benutzt werden. Ein Achtstunden-Arbeitstag, worauf

unausgesetzt sechzehn Stunden dem Nichtsthun und dem Schlafe gewidmet würden, müfste zu völliger Erschlaffung führen. Die Arbeiter haben bei ihrer Forderung gewöhnlich von ihnen nicht begriffene Verhältnisse im Auge. Sie glauben, der Beamte, der Lehrer, der Künstler, der Professor widmeten täglich nur eine geringe Stundenzahl ihren Amtsgeschäften. Die übrige Zeit, so glauben die Arbeiter, werde unthätig verbracht. Bekanntlich ist davon keine Rede, sondern die geistige Spannkraft der Professoren, Künstler u. s. w. wird durch die ihre öffentliche Thätigkeit vorbereitenden oder ihr nachfolgenden Arbeiten oft mehr in Anspruch genommen als durch die berufliche Thätigkeit selbst. Der Lehrer z. B. mufs sich auf die Schulstunden vorbereiten und beschäftigt sich mit den ihm aus dem Berufe erwachsenden Correcturarbeiten; der Künstler mufs sich mit Entwürfen tragen, Stoffe sammeln und sichten, Skizzen, Studien, Versuche machen, um dann wieder an die eigentliche Atelier-Arbeit, an die Fertigung eines bestimmten Kunstwerkes gehen zu können.

Leider wird die Fähigkeit der Gehirnzellen, die erforderliche Mitarbeit bei geistiger Thätigkeit zu leisten, oft sehr durch unzweckmäfsige Nahrung, falsche Gewöhnung oder richtiger Verwöhnung gehindert. Namentlich sind es die Wirtshausstunden, die Durchtränkung der Gehirnzellen mit dem Alkohol des Bieres, Weines oder gar des Cognaks, die Zuführung von überschüssiger Nahrung bei opulenten Frühstücken u. s. w., welche den Körper belästigen u. dgl.; ebenso ist es das Übermafs von Schlaf vieler reichen Faulpelze, welches die Gehirnzellen träge macht. Die Menschen, welche am angestrengtesten arbeiten, ruhen und schlafen bekanntlich am wenigsten und bewältigen geradezu erstaunliche Massen von geistigem Arbeitsstoffe. Es gibt aber auch solche rastlose Naturen auf körperlichem Gebiet. Ich erinnere hier an das häusliche Schaffen emsiger Frauen, fleifsiger Dienstboten, eifriger Landwirte. Bei näherer Betrachtung der Leistungen solcher Menschen findet man nun, dafs sie entweder bewufst oder unbewufst gewisse Regeln beobachten, welche eine umfangreiche andauernde geistige Thätigkeit ohne Überanstrengung möglich machen. Diese Regeln zielen darauf ab, auf dem Wege der Abwechslung in den geistigen Arbeiten zu verhüten, dafs irgend eine Partie des Gehirnes übermäfsig angestrengt werde. Dabei kann diese Abwechslung entweder darauf hinwirken, dafs innerhalb eines begrenzten Gebietes ein gewisser Turnus der Anstrengungen stattfindet, sodafs nach dem Durchlaufen desselben die Erfrischung der am meisten aufser Thätigkeit gesetzten Gebiete

soweit gediehen ist, daſs dieselben wieder leistungsfähig sind; oder es kann überhaupt darauf hingearbeitet werden, daſs möglichst alle leistungsfähigen Gebiete des Gehirns zur Mitthätigkeit herangezogen werden und dadurch eine allgemeine Ermüdung erzielt werde, worauf durch genügenden Schlaf dann die verlangte Neukräftigung erzielt wird. Das hier waltende Gesetz ist jenes der Perceptions- und Apperceptions-Energie und der Ausbildung desselben durch Übung, Gewöhnung, Kräftigung der Aufmerksamkeit des Willens (Verlängerung der Dauer gespannter Aufmerksamkeit) u. dergl.

Während die formalen Gefühle der Unterhaltung und Langeweile von dem Gesetze der Bewuſstseinsenge oder genauer gesagt, vom individuellen (durchschnittlichen) Tempo des Vorstellungsverlaufes abhängen, welches nur ein Ausdruck ist für die individuellen durchschnittlichen Werte der Zeitschwellen, und während die Gefühle der Anstrengung und Erholung bedingt sind durch das Gesetz der Schwierigkeit oder Leichtigkeit in der Perception und Apperception, also dem Maſse des Verbrauches an Willensenergie, ist die dritte Gruppe der formalen Gefühle, nemlich diejenigen der Erwartung und der Überraschung, abhängig vom Gesetze des Reihenverlaufes, und zwar zumeist des Verlaufes reproducierter Reihen, welche jedoch ebensowohl durch Anschauung als durch Einbildung gewonnen sein können. Es handelt sich dabei um das Verlaufen der Reihen in der Erinnerung, wie wir dieselben Reihen schon einmal oder oftmal in Wirklichkeit oder in der Einbildung erlebt haben. Besonders ist das Endglied dabei die Hauptsache.

Eine solche durch Anschauung gewonnene Reihe bieten z. B. die Bilder, welche eine Landschaft bei einer Reise, sei es zu Fuſs oder zu Wagen, zu Land oder zu Wasser bietet. Bei einer Wiederholung der Reise erwarten wir den gleichartigen Verlauf dieser Anschauungsbilder und auch den gleichartigen Verlauf alles dessen, was überhaupt bei dieser Reise sich zugetragen hat. Erlebt diese Anschauungsweise bei einer neuerlichen Reise bedeutende Änderungen, bieten sich plötzlich andere Bilder, indem neu entstandene Gebäude bemerkt werden, ehemals bewaldete Berge abgeholzt erscheinen, oder ändern sich die Erlebnisse der Reise durch gröſsere Fahrgeschwindigkeit, durch allerlei Zwischenfälle, so erfährt unsere Erwartung eine Störung. Diese ist am gröſsten, wenn das Endglied sich verzögert oder ganz ausbleibt, z. B. wenn in der regelmäſsigen Art und Weise im Verlaufe eines Gastmahls, zu dem wir oft geladen waren, der Abschluſs hinsichtlich des Dessertes oder des

Überganges zur Unterhaltung sich ändert, oder wenn wir am Ziele einer Wanderung, welche wir täglich zu einem Freunde unternehmen, diesen nicht wie sonst immer zu Hause treffen u. dgl. Ist das Endglied der Reihe mit Lust behaftet, so heifst die auf dieses Endglied gerichtete Erwartung Hoffnung. Ist das Endglied ein Gegenstand der Unlust, so heifst der Gefühlston, mit welchem die Reihe durchlaufen wird, Besorgnis.

Menschen von festen Lebensgewohnheiten laufen leicht Gefahr, bei einem Übergange in veränderte Verhältnisse starke unangenehme Töne ihren Erlebnissen beigemischt zu finden, da die Glieder der festen Gewohnheit durch die veränderten Verhältnisse von Glied zu Glied die Erwartung täuschen können. Tritt dies wirklich ein, so erhalten wir eben die andere Form dieser formalen Gefühle, nämlich die Überraschung; diese ist ebenfalls zwiefach. Wie die Erwartung entweder Hoffnung oder Besorgnis sein kann, so ist die Überraschung entweder eine angenehme oder eine unangenehme. Ist der Wille auf ein Endglied gerichtet, das er in der Form der Hoffnung als Ziel betrachtet, so ist die Überraschung eine unangenehme, es ist eben eine getäuschte Hoffnung, wie z. B. wenn das erwartete gute Zeugnis ausbleibt, die erstrebte Stelle nicht erlangt wird, eine gehoffte Auszeichnung oder Verbesserung des Loses ausbleibt, ein Experiment nicht gelingt, eine Arbeit mifsrät u. dgl. War dagegen das Endglied der Reihe ein solches, welches uns Besorgnis einflöfst, und bleiben nun die gefürchtete Strafe, der erwartete Verlust, überhaupt die befürchtete Unlust aus, so verwandelt sich die Besorgnis in eine angenehme Täuschung. Das Behagen wächst umsomehr, je stärker die in Wirklichkeit eingetretene Lust mit der erwarteten Unlust sich im Gegensatze befindet.

Die Fälle der angenehmen und unangenehmen Überraschung treten besonders bei eingebildeten Reihen ein, während die auf wirklichen Erlebnissen beruhenden Reproductionsreihen viel normaler verlaufen, besonders wenn die Succession zugleich durch naturgesetzliche Ursachen bedingt ist, d. h. wenn die folgenden Glieder immer die Wirkungen aus Ursachen oder auf höheren geistigen Gebieten, die einzelnen Glieder die Folgen von Gründen sind, wie z. B. bei einer exacten Beweisführung in der Mathematik, Philosophie u. s. w.

(Schlufs folgt.)

Lehrplan der Unterstufe der französischen Volksschule.

Von **Alfred Grofskopf** in Luxemburg.

In unserer Zeit, wo im deutschen Vaterlande die Klagen über mancherlei Überbürdung der Schuljugend immer lauter werden, wo Schule, Gemeinde und Staat sich bemühen, der überwuchernden Geistesausbildung durch gröfsere Rücksichtnahme auf die körperliche Entwickelung ein wirksames Mittel entgegenzusetzen, wo die verschiedensten Reformvorschläge auch für die Lehrpläne der Volksschule auftauchen, wo immer entschiedener der Ruf nach einer deutschen Nationalschule erschallt, dürfte es für manchen Leser nicht uninteressant sein, Einblick in den Lehrplan der französischen Volksschule zu nehmen. Es sei mir daher gestattet, im nachfolgenden Artikel zunächst den Lehrplan der französischen Unterstufe vorzuführen.

Allgemein ist bekannt, dafs die Republik Frankreich zur Hebung ihres Volksschulwesens gewaltige Anstrengungen gemacht hat. Zufolge des Kammerbeschlusses vom 27. Juli 1882 dienen dem Volksschulunterricht (Enseignement primaire) folgende Bildungsanstalten:

1. Ecoles maternelles oder Mutterschulen,
2. Classes enfantines oder Vorbereitungsklassen, Spielschulen,
3. Ecoles primaires élémentaires oder eigentliche Volksschulen, Primärschulen.

Die Mutterschule nimmt die Kinder beiderlei Geschlechts vom zurückgelegten 2. bis zum 6. Lebensjahre auf und ist nach dem Alter und der geistigen Entwickelung der Schüler in zwei Abteilungen geteilt. Die Vorbereitungsklasse wird von Knaben und Mädchen je nach ihrem früheren oder späteren Eintritt ein oder zwei Jahre bis zum vollendeten 7. Lebensjahre besucht. Der Unterricht in der eigentlichen Volksschule dauert vom zurückgelegten 7. bis zum 13. Lebensjahre, also 6 Jahre. Die Volksschule gliedert sich ohne Rücksicht auf

die Zahl der vorhandenen Klassen und Schüler stets in drei Stufen oder Grade:

Cours élémentaire oder Unterstufe,
Cours moyen oder Mittelstufe,
Cours supérieur oder Oberstufe.

Wenn am Ende des Cours supérieur sich mehr als 10 Schüler finden, die den Unterricht fortzusetzen wünschen, so kann ein Cours complémentaire oder Ergänzungskurses eingerichtet werden, der ein Jahr, also das 14. Lebensjahr, umfafst.

Die eigentliche Volksschule ist in jedem Orte vorhanden; doch nicht alle Gemeinden besitzen Mutterschule und Vorbereitungsklasse. Diese ist entweder die natürliche Fortsetzung der Mutterschule, oder sie ist in den Orten, wo keine Mutterschule sich befindet, mit der eigentlichen Volksschule organisch verbunden.

Die in den genannten drei Jugendbildungsanstalten zu leistende Erziehung ist nach Artikel 15 des Übungsplanes vom 27. Juli 1882 eine dreifache: éducation physique, intellectuelle et morale, oder körperliche, geistige und sittliche Erziehung. Um religiöse Erziehung kümmert sich die Schule also grundsätzlich nicht.

Mutterschule und Vorbereitungsklasse sollen den Anfang der in der eigentlichen Volksschule zu vollendenden Erziehung bilden. Deshalb ist der Unterricht in beiden entsprechend dem der Unterstufe der Volksschule, natürlich dem Alter und der geistigen Entwickelung der Schüler angemessen. Er enthält:

1. Spiele und Bewegungen, die auch mit Gesang begleitet werden,
2. Handfertigkeitsübungen,
3. die ersten Grundsätze der sittlichen Erziehung,
4. die gebräuchlichsten Kenntnisse aus den Realien,
5. Sprech- und Sprachübungen, Erzählungen, Märchen,
6. die ersten Elemente des Zeichnens, Lesens, Schreibens und Rechnens.

Mutterschule und Vorbereitungsklasse unterscheiden sich also wesentlich von unserem Kindergarten, mit dem man sie etwa vergleichen könnte.

Am Ende des Unterrichts in der eigentlichen Volksschule wird eine allgemeine Prüfung über die erlangte Bildung veranstaltet, nach deren Ergebnis jedem Schüler ein Zeugnis ausgestellt wird. Tüchtige Schüler können sich dieser Prüfung schon vor Ablauf des schulpflichtigen Alters, bereits vom zurückgelegten 11. Lebensjahre an, unterwerfen. Bestehen sie dieselbe, so brauchen sie die Schule nicht weiter zu besuchen. Durch Teilnahme an dem Ergänzungskursus erwirbt

sich der Schüler auch ein Zeugnis, welches das Fortkommen im späteren Leben sehr erleichtert.

Das Schuljahr beginnt mit Oktober und endigt zu Anfang des August. Die grossen Ferien umfassen die zweite Hälfte des August und den September. Die wöchentliche Unterrichtszeit beträgt auf allen Stufen und in allen Klassen 30 Stunden, die tägliche 6 Stunden. Aufserdem sind an vielen Schulen noch Arbeitsstunden eingerichtet, in denen die Schüler unter Aufsicht der Lehrer Schulaufgaben fertigen und sich auf die Unterrichtsstunden vorbereiten. Am Donnerstag und Sonntag findet kein Unterricht statt.

Nach diesen allgemeinen Bemerkungen folge der Lehrplan in möglichst wörtlicher Übersetzung der monatlichen Verteilung nach dem für sämtliche Volksschulen des Landes giltigen ministeriellen Plan vom 27. Juli 1882.

1. Instruction morale et civique = Sittlicher und bürgerlicher Unterricht.

Oktober: Erzählung moralischer Geschichtchen.
Erklärung von Wörtern, die in Beziehung stehen zu dem Begriffe »Vaterland«. (Mut, Tapferkeit, Fahne, Heer u. s. w.)

November: Erklärung und Auswendiglernen kleiner moralischer Gedichte.
Der Soldat als Verteidiger des Vaterlandes.

Dezember: Erzählungen und Beispiele von Moral.
Der Bürger (einfache, leicht verständliche Erklärung).

Januar: Erzählungen und wahre Beispiele, die geeignet sind, Liebe zum Guten einzuflöfsen.
Die Gemeinde, welche die Schulen, die Wege u. s. w. unterhält.

Februar: Achtung vor den gesetzlichen Bestimmungen, Nachteile des Ungehorsams.
Der Bürgermeister, welcher die Schule besucht, der Verteilung der Preise vorsteht und alle Gemeindeinteressen überwacht.

März: Achtung vor den Personen und Sachen, Verhältnis zwischen Vergehen und Bestrafung.
Der Friedensrichter, welcher in der Hauptstadt des Kantons wohnt, die Streitigkeiten schlichtet und die Übertretung der Gesetze bestraft.

April: Geist der Rechtlichkeit; Abscheu vor der Verstellungskunst und Heuchelei; Redlichkeit und Freimütigkeit.
Das Departement. — Der Präfekt.

Mai: Berichtigung der Vorurteile und des Volksaberglaubens.
Die Nation, patriotische Erzählungen.

Juni: Die Furcht als schlechte Beraterin. Wie man der Furcht vorbeugt. Mifsbrauch des Wunderbaren. Nachteilige Wirkung von Furcht erweckenden Geschichten. Patriotische Erzählungen.
Juli: Der Mut. Durch Kinder vollbrachte Thaten des Mutes. Deklamation patriotischer Gedichte.
August: Wiederholung.
September: Ferien.

2. Lecture = Lesen.

Oktober: Erste Leseübungen.
November: Langsames, doch natürliches Chorlesen.
Dezember: Chor- und Einzellesen.
Januar: Chorlesen ohne Eintönigkeit, darauf Einzellesen desselben Stückes.
Februar: Fliefsendes Lesen mit Erklärung der Wörter.
März: Fliefsendes Lesen leichter, zuerst vom Lehrer vorgelesener Stücke.
April: Lesen durch den Lehrer; Chor- und Einzellesen durch die Schüler.
Mai: Wie im April.
Juni: Lesen mit Erklärung des Sinnes. Aneignen einer ungekünstelten Leseweise.
Juli: Wie im Juni.
August: Desgleichen.
September: Ferien.

3. Écriture = Schreiben.

Oktober: Schreiben der einfachsten Buchstabenformen in weite Doppellinien. Abschrift gelesener Wörter.
November: Schreiben in enge Doppellinien. Einfache Wörter.
Dezember: Schreiben in enge Doppellinien. Kleine Sätze.
Januar: Schreiben in enge Doppellinien und auf einfache Linien. Regeln über die Feder- und Körperhaltung.
Februar: Schreiben auf einfache Linien. Einzelkorrektur; Klassenkorrektur an der Wandtafel.
März: Wie im Februar.
April: Schreiben in enge Doppellinien und auf einfache Linien auf derselben Seite. Schreiben von Ziffern auf die unterste Zeile.
Mai: Wie im April.
Juni: Abschreiben von Vorschriften, welche eine Moral-Sentenz enthalten.
Juli: Wie im Juni.
August: Desgleichen.
September: Ferien.

4. Langue française = Französische Sprache.

Oktober: Dingwort und Eigenschaftswort. Aufzählen der Namen von bekannten Gegenständen und der ihnen zugehörenden Eigenschaften.
Diktat: Buchstabieren von vorher gelesenen Wörtern bei geschlossenem Buche.
Hersagen leichter Gedichte.

November: Gattungs- und Eigennamen. Die zwei Geschlechter: männliche und weibliche Dingwörter. Die zwei Zahlen: Ein- und Mehrzahl.
Diktat: Buchstabieren von vorher gelesenen kleinen Sätzen bei geschlossenem Buche.
Hersagen kleiner Fabeln.

Dezember: Das Geschlechtswort. Sein Gebrauch für die Unterscheidung des Geschlechts und der Zahl. Hauptregel über die Bildung der Mehrzahl der Dingwörter. Übersicht über das im Laufe des Vierteljahres Behandelte.
Diktat: Einige Sätze aus der Lesestunde.
Hersagen von Fabeln, deren Sinn erklärt worden ist.

Januar: Eigenschaftswort: Beispiele, Erklärung, Bildung des weiblichen Geschlechtes und der Mehrzahl. Hauptregel. Übung der Konjugation: mündliche Konjugation der einfachen Zeiten des Indicatifs.
Diktat: Einige Sätze aus der Lesestunde.
Hersagen von Fabeln, deren Sinn erklärt worden ist.

Februar: Übereinstimmung des Eigenschaftswortes mit dem Dingwort. Übungen in der Anwendung.
Mündliche Konjugation der zusammengesetzten Zeiten des Indikatifs. Die Hilfszeitwörter.
Diktat mit Unterstreichung der Dingwörter und Eigenschaftswörter.
Hersagen von Gedichten.

März: Bestimmungswörter (adjectifs déterminatifs):[1] Arten, Beispiele. Mündliche Konjugation der Zeiten des Konditionells, des Konjunktivs und des Imperatifs.
Diktat: mit wechselseitiger Verbesserung durch die Schüler.
Hersagen von Fabeln und Gedichten, deren Sinn erklärt worden ist.

April: Das Einfachste über das Fürwort: die drei Personen der Rede. Verschiedene Arten des Fürwortes. Übung

[1] Dazu gehören: Die besitzanzeigenden Fürwörter, das hinweisende Fürwort »dieser« in Verbindung mit dem Dingwort und die Zahlwörter.

der Konjugation. Mittelwort der Gegenwart und der Vergangenheit.

Kindliche Erzählungen über bekannte Ereignisse.

Mai: Übereinstimmung des Verbs mit dem Subjekt. Einfache Zeiten.

Versuche der Schüler, kleine Erzählungen selbst zu erfinden.

Kleine Aufsätze über Ereignisse der täglichen Erfahrung.

Juni: Verständnis der grammatischen Zahlen, Personen, Zeiten und Aussageformen. Übungen zur Befestigung der Endungen.

Versuche der Schüler, kleine Erzählungen selbst zu erfinden.

Kleine Aufsätze, welche Bezug zur Jahreszeit haben.

Juli: Genaueres über das Mittelwort der Gegenwart und der Vergangenheit. Zahlreiche Beispiele.

Kleine Aufsätze, welche Bezug auf die Feldarbeit und die Zerstreuungen der Saison haben.

August: Wiederholung.

September: Ferien.

5. Histoire = Geschichte.

Oktober: Was Geschichte ist. Christliche Zeitrechnung. Das unabhängige Gallien. Das Aussehen des Landes, Sitten und Gebräuche. Die Druiden, die Ernte des Giekbaumes;[1]) die Opfer.

November: Gründung von Marseille. Julius Cäsar und die Eroberung Galliens. Vercingétorix.[2]) Die römische Kultur in Gallien. Wege, Denkmäler. Eponine und Sabinus.[3]) Die Schiffer von Paris. Die Einführung des Christentums in Gallien.

Dezember: Einfall der Franken. Attila und die Hunnen. Genovefa in Paris. Merovée[4]) und die Schlacht bei Chalons-sur-Marne. Chlodwig und Chlotilde. Taufe Chlodwigs. Seine Siege. Übersicht.

Januar: Nachfolger Chlodwigs. Fredegunde[5]) und Brunhild.[6]) Dagobert[7]) und der heilige Eligius († 659). Die letzten

[1]) Strauch, welcher auf Bäumen, z. B. auf der Pappel, schmarotzt und unter allerlei religiösen Gebräuchen und Opfern von den Priestern abgeschnitten wurde.

[2]) Anführer der Arverner gegen Cäsar († 47 v. Chr.)

[3]) Muster ehelicher Gattenliebe.

[4]) Grofsvater Chlodwigs († 458), Stammvater der Merovinger.

[5]) Fränkische Königin († 597).

[6]) Königin von Austrasien († 613).

[7]) König 622—638.

Merovinger und die Hausmeier. Die Araber und Karl Martel.

Februar: Pipin der Kurze und die weltliche Macht der Päpste. Karl der Grofse: Seine Eroberungen, seine Verwaltung. Die Klöster und Stifte, die Schulen. Teilung von Karls des Grofsen Reich im Vertrag zu Verdun (843).

März: Das feudale Frankreich. Karl der Kahle. Das Stift von Kiersy-sur-Oise. Die Normannen. Die Belagerung von Paris. Odo[1]) und der Bischof Gozlin. Übersicht.

April: Entstehung der königlichen Macht. Die ersten Capetinger. Das Jahr 1000. Das Rittertum. Die Hungersnot. Der Gottesfrieden.

Mai: Der erste Kreuzzug. Ludwig der Dicke und die Befreiung der Gemeinden. Ludwig VII. und Eleonore von Aquitanien. Der Abbé Suger.[2])

Juni: Philipp August. Richard Löwenherz und Johann ohne Land. Schlacht von Bouvines (1214). Der heilige Ludwig. Seine Einrichtungen. Die zwei letzten Kreuzzüge.

Juli: Philipp der Kühne. Philipp der Schöne und seine Söhne. Die Gesetzgeber; die ersten Generalstaaten. Der Templerorden.

August: Wiederholung.

September: Ferien.

6. Géographie = Geographie.

Oktober: Das Hauptsächlichste, was sich in dem Gelände und in dem Hofraum findet. Das Wichtigste über den Stand der Sonne. Der Horizont. Die Bodenerscheinungen.

November: Beobachtungsübungen. Die Jahreszeiten. Die hauptsächlichsten Erscheinungen der Atmosphäre. Der Horizont. Die Bodenerscheinungen. Die Arbeit des Wassers, vorgeführt an einem Sandhaufen.

Dezember: Kenntnis der Wohnung, des Dorfes, der Gemeinde. Plan an der Wandtafel: die Strafsen, die Wege, der Lauf des Wassers, die Thäler, die Hügel.

Januar: Kenntnis des Kantons. Die Gemeinden, welche ihn bilden. Plan an der Wandtafel: die Wege, der Lauf des Wassers, die Thäler, die Hügel u. s. w.

Februar: Das Departement. Der Hauptort desselben. Die Hauptorte des Kreises und des Kantons. Die Wege, Eisenbahnen, Flüsse und Ströme, Thäler, Gebirge u. s. w.

März: Zeigen des Departements auf der Karte von Frankreich. Zeigen der Symbole, welche die Städte, die

[1]) Graf von Paris († 898).
[2]) Abt von St. Denis; Regent von Frankreich († 1152).

Ströme, die Meere, die Golfe, die Landungen, die Meerengen, die Inseln, die Halbinseln, die Gebirge u. s. w. darstellen. Erklärung dieser Zeichen unter Hinweis auf ihre Übereinstimmung mit der bezeichneten Sache und durch Ableitung von bekannten Objekten.

April: Allgemeine Geographie: die Erde, ihre Form, ihre Gröfse, die Erdteile, die grofsen Meere, die Achsendrehung der Erde, Tag und Nacht.

Mai: Die hauptsächlichsten Menschenrassen. Europa in der Welt. Frankreich in Europa. Die Nationen und die Hauptstädte Europas.

Juni: Verständnis der kartographischen Darstellung: Erdglobus, Erdachse, Pole, Äquator, Meridian, Kontinent, Ocean.

Juli: Unterhaltung über den Heimatsort.

August: Allgemeine Wiederholung.

September: Ferien.

7. Arithmétique et Système métrique = Rechnen und metrisches System.

Oktober: Rechenübungen an der Rechenmaschine (russische). Darstellung der Zahlen durch Ziffern. Relativer und absoluter Wert. Anwendung der Null.

November: Schriftliches Zählen mit ganzen Zahlen. Decimales Zählen. Die gebräuchlichsten Einheiten des metrischen Systems: Meter, Liter, Gramm, Frank. Erklärung der Wörter: déca, hecto, kilo, myria, déci, centi. milli.

Dezember: Addition. Mündliche Übungen mit ein- und zweistelligen Zahlen. Lernen der Additionstabelle. Addition benannter Zahlen, besonders solcher aus dem metrischen System. Aufgaben für den Unterricht und die häusliche Beschäftigung.

Januar: Addition decimaler Zahlen und Anwendung mit den gebräuchlichsten metrischen Mafsen vom Meter abwärts. Hauptregel der Addition. Lernen der Subtraktionstabelle. Mündliche und schriftliche Übungen und Aufgaben.

Februar: Subtraktion ganzer und decimaler Zahlen. Praktische Regel der Subtraktion nach der Methode der Ausgleichung. Definition der Subtraktion. Probe. Mündliche und schriftliche Übungen und Aufgaben, hauptsächlich mit benannten Zahlen, im besonderen mit metrischen Mafsen, Münzen und Gewichten.

März: Lernen der Multiplikationstabelle. Multiplikation ganzer Zahlen. Anwendung mit den gebräuchlichsten

Einheiten des metrischen Systems. Definition. Praktische Regel. Probe. Mündliche und schriftliche Übungen.

April: Multiplikation der decimalen Zahlen. Anwendung mit den gebräuchlichsten Einheiten vom m aufwärts und abwärts. Aufgaben der drei ersten Grundrechnungsarten in Verbindung.

Mai: Division ganzer Zahlen. Division einer Zahl durch einen einstelligen Devisor. Gebrauch der Division. Anwendung an metrischen Mengen. Zahlreiche Übungen.

Juni: Division ganzer Zahlen. Regel über die Division durch eine mehrstellige Zahl. Anwendung an metrischen Mengen. Aufgaben über die vier Grundrechnungsarten in Verbindung.

Juli: Division der decimalen Zahlen. Sonst wie im Juni.

August: Wiederholung.

September: Ferien.

(Schlufs folgt.)

Die Erziehungslehre als Naturwissenschaft.

Von **Dr. P. Bergemann** in Jena.

Ludwig Arnhart, Grundlagen der Erziehungslehre als Naturwissenschaft. 84 S. Leipzig, Klinkhardt. 2.40 M.

Der Verfasser des Buches, das ich in der vorliegenden Abhandlung zu besprechen gedenke, hat sich das grofse Ziel gesteckt, die pädagogische Wissenschaft von Grund aus umzugestalten, indem er sie auf einer durchaus anderen Basis aufbauen will, als sie gegenwärtig besitzt: sie soll, so wünscht er, ihr Bündnis mit der Philosophie aufgeben — denn dabei komme für sie doch nichts heraus — und solle statt dessen ein solches mit der Naturwissenschaft schliefsen.

Die Art und Weise, wie diese Forderung und jene Behauptung begründet werden, zeugt von einer geradezu ans Unglaubliche grenzenden Unkenntnis auf philosophischem Gebiete, legt ein beredtes Zeugnis dafür ab, dafs dem Verfasser jegliche philosophische Schulung und Bildung fehlt. Doch, man wird dies wohl beklagen müssen, aber es auch ganz erklärlich finden; sehen doch gewisse Koryphäen der modernen Naturwissenschaft es geradezu als Ehrensache an, um Philosophie sich überhaupt nicht mehr zu kümmern, die Bestrebungen der Philosophie lächerlich zu machen — was soll man da von den Schülern solcher Lehrer erwarten! Höchstens dafs, wie es auch wirklich der Fall, sie versuchen, ihre Meister noch zu überbieten.[1])

Der Kenner der philosophischen Bewegung der letzten Jahrzehnte weifs sehr genau, dafs die Philosophie es sich hat in hohem Grade angelegen sein lassen, die Resultate naturwissenschaftlicher Forschung sich dienstbar zu machen. Es

---

[1]) Die Überschätzung ihrer Wissenschaft durch die Naturforscher, namentlich den jungen Nachwuchs, persiflirt sehr treffend Georg Steinhausen in der kleinen Skizze »Moderne Barbaren« (vgl. »Aus dem Tagebuche eines Unbedeutenden« Leipzig, Reclam. S. 87 ff.).

ist ja ganz sicher, wie ich auch schon mehrfach in meinen Arbeiten betont habe, dafs die Philosophie auf einer breiten naturwissenschaftlichen Grundlage ruhen mufs, dafs der angehende Philosoph sich eingehend mit naturwissenschaftlichen Studien befassen mufs — aber deshalb ist die Philosophie noch lange nicht ausschliesslich zur Naturphilosophie geworden und braucht es auch nie zu werden. Die Methode der Philosophie wie aller Geisteswissenschaften überhaupt ist eine andere wie diejenige der Naturwissenschaften, mufs es sein und wird es immer bleiben; diese haben es mit der Erforschung der materiellen, jene aber mit derjenigen der geistigen Kräfte zu thun — verschiedene Ausgangspunkte bedingen auch verschiedene Methoden der wissenschaftlichen Forschung.

Vor allem glaubt Arnhart berechtigt zu sein, auf die Ergebnisse der philosophischen Psychologie mit Verachtung herabsehen zu dürfen; er scheint anzunehmen, dafs er besonders dazu berufen sei, den Philosophen den Rat zu geben, wenigstens von der Psychologie ihre Finger zu lassen. Der philosophische Psycholog der Gegenwart weifs sehr wohl, dafs er die Ergebnisse vornehmlich der Physiologie aufs eingehendste zu berücksichtigen hat, wenn es die Erörterung psychologischer Probleme gilt. Er weifs sehr wohl, dafs mit einer rein spekulativen Psychologie niemandem mehr gedient sein kann; dafs er aber um die Psychologie sich überhaupt nicht mehr zu bekümmern habe, das wird er allerdings nicht zugeben, und das fordert auch kein wahrhaft einsichtsvoller Physiolog von ihm: solche wie die modernen Philosophen betrachten die Psychologie als gemeinsames Arbeitsfeld, ihnen ist sie die gemeinsame Grundlage des Geistes — wie der Naturwissenschaften. Die Einsichtigen unter den Naturforschern und die Philosophen erkennen, wenn auch auf dem Boden der monistischen Weltanschauung stehend, an, dafs ein prinzipieller Unterschied zwischen den materiellen und den psychischen Vorgängen — Gefühlen, Vorstellungen, Wollungen — besteht. Wohl ist sicher, dafs die psychischen Erscheinungen untrennbar verknüpft sind mit mechanischen Vorgängen, dafs sie alle ihre mechanischen Korrelate in der Hirnrinde haben: aber nichtsdestoweniger sind beide Arten von Phänomenen wesensverschieden. Das wesentliche Merkmal aller materiellen Vorgänge besteht darin, dafs sie Bewegungsvorgänge sind — sind vielleicht Vorstellungen, Gefühle, Wollungen ebenfalls solche? Nun könnte man noch immer sagen — und man thut es ja auch — wenn dem auch so ist, so haben doch die psychischen Phänomene ihren Grund in den mechanischen Vorgängen,

sie sind, wie die beliebte Phrase lautet, nur die Funktionen der Hirnrinde. Solche Leute scheinen nicht mehr zu wissen, dafs es ein Gesetz von der Erhaltung der Kraft giebt, welchem zufolge eine bewegende Kraft immer nur wieder in bewegende Kraft sich versetzen läfst, nie in irgend etwas anderes, also auch nicht in geistige Kräfte; denn diese sind eben keine Bewegungskräfte. Der Hirnphysiolog macht den philosophischen Psychologen durchaus nicht überflüssig, er arbeitet ihm blofs in die Hand.

Die hervorragendsten Forscher haben es noch nie übersehen, dafs zwischen dem Geistigen und dem Materiellen eine Kluft besteht. Sie haben allerdings versucht, dieselbe zu überdrücken — bisher vergeblich: alle diesbezüglichen Versuche, wenigstens den quantitativen Zusammenhang zwischen dem Psychischen und dem Physischen zu ermitteln, sind bisher fehlgeschlagen. Wenn einzelne grofse Naturforscher sich kühn über dies alles hinwegsetzen und sich vermessen, die Welt nach dem alten wohlbekannten materialistischen Rezepte konstruieren zu können, so machen sie sich desselben einseitigen Dogmatismus schuldig wie der spekulative Philosoph, der nichts gelten läfst als die Idee. Der monistische Denker ist allerdings der Meinung, dafs alle Erscheinungen, die geistigen wie die materiellen, eine gemeinsame Wurzel haben — das Absolute; er fafst dasselbe aber auf als die einheitliche Zusammenfassung der materiellen und geistigen Kräfte, also als ein geistig-materielles, nicht einseitig blofs als Ur-Idee oder als Ur-Materie.

Noch auf einen Punkt mufs ich aufmerksam machen, der von den materialistischen Naturforschern gänzlich übersehen zu werden pflegt, nämlich darauf, dafs uns primär nur die psychischen (geistigen) Erscheinungen gegeben sind, dafs alle materiellen Vorgänge erst erschlossen sind. Unmittelbar gegeben sind uns ja nur Gefühle, Vorstellungen, Wollungen — den materiellen Vorgängen schreiben wir Realität nur deshalb zu, weil der Gedanke, in einer Welt des Scheins und Trugs zu leben, ein so starkes Gegengewicht an dem dadurch erzeugten Unlustgefühl findet. Von solchen Erwägungen hat freilich Arnhart bei der souveränen Verachtung, mit welcher er die Philosophie und philosophisches, streng logisches Denken beehrt, trotz seines Studiums der Kritik der reinen Vernunft keine Ahnung. Nun möchte es am angemessensten sein, sich um ihn und seine Anschauungen, welche so offenbar den Stempel des Dilettantismus zur Schau tragen, gar nicht erst zu kümmern — der Philosophie wird er gewifs keinen Abbruch thun. Aber er möchte die Pädagogik, welche noch keiner so sicheren und festen

Begründung wie die moderne Philosophie sich erfreut, reformieren — und da gilt es denn doch, dieselbe, damit sie nicht allen Kredit als Wissenschaft, den sie sich ohnehin mühsam genug erworben hat, und um dessen Bewahrung sie noch beständig kämpfen mufs, wieder verliert, vor etwaigen Annäherungsversuchen ihrerseits energisch zu warnen, um so mehr, da nicht gar lange Zeit vorher ein anderer Autor mit ähnlichen Prätensionen aufgetreten ist wie jetzt Arnhart. Auch möchte ich mich selbst vor dem Schicksale bewahren, mit solchen pädagogischen Reformern in einen Topf geworfen zu werden, da ich ja auch meine pädagogische Theorie wie Arnhart auf den Entwickelungs-Gedanken, den Evolutionismus gründe — freilich auf den philosophischen; aber Mifsverstehen oder böse Absicht könnte doch eine Konfrondierung meiner Bestrebungen mit denen jener herbeiführen. Solche Erwägungen veranlassen mich, Arnharts Vorschläge betreffend die Neugestaltung der Pädagogik einer kurzen Kritik zu unterziehen. In Betracht kommt dabei das achte Kapitel seines Buches, welches die Überschrift hat: »Grundlehren der Erziehungslehre als Naturwissenschaft«.

Arnhart verlangt, dafs die Pädagogik auf der objektiven Psychologie ruhen solle; unter dieser versteht er nichts anderes als die Hirnphysiologie (a. a. O. S. 74). Von einer ethischen Fundierung aber weifs er nichts. Nun ist ganz sicher, dafs die Pädagogik einer breiten psychologischen Basis bedarf: der Psychologie entlehnt sie ja die Mittel zur Erreichung des ihr gesteckten Zieles. Woher aber nimmt sie dieses? Die Antwort kann nur lauten: aus der Ethik. Man mag ein Anhänger der Herbartschen Richtung in der Pädagogik sein oder nicht, diese von Herbart der Erziehungswissenschaft gegebene Grundlage wird man als unentbehrlich, als feststehend betrachten müssen. Freilich die Herbartsche Moralphilosophie, wie überhaupt jede intuitive Ethik erscheint mir als untauglich, das eine Fundament der Pädagogik zu bilden; ich habe daher versucht, die evolutionistische Ethik als passendste Grundlage für dieselbe nachzuweisen: von einer moralphilosophischen Begründung aber absehen wollen heifst, die Bedeutung der Erziehung als eines gewaltigen Hebels für den Kulturfortschritt der Menschheit illusorisch machen. Freilich, auch Arnhart wünscht, den Zögling durch die Erziehung zu befähigen, an der Kulturarbeit thätigen Anteil nehmen zu können; indem er aber dieses Ziel aufstellt, ohne sich nur die Mühe zu geben, es zu begründen, macht er sich einer grofsen Inkonsequenz schuldig. Dies wird einleuchten, wenn wir seinen Gedankengang weiter verfolgen. Die Erziehung hat es nach seiner Ansicht (a. a. O. S. 74)

nur mit der Entwickelung des Körpers, namentlich des Hirns zu thun. Sie hat für die normale körperliche Entwickelung des Zöglings zu sorgen, bezw. Individuen, welche von der normalen Beschaffenheit abweichen, auf die normale Bahn zu bringen. Sie hat also einen teils hygienischen, teils medizinischen Charakter (a. a. O. S. 82). Ihr Zweck, ihr Ziel kann demnach nur in der Herbeiführung des Entwickelungs-Höhepunktes des Lebens bestehen, kann konsequenterweise blofs körperliche Gesundheit sein. Nach dem Grunde, warum dies so wichtig, so viele Mühe darauf zu verwenden sei, zu fragen, dazu hat Arnhart von seinem Standpunkte aus gar kein Recht. Höchstens kann er sagen, wie er dies auch thut, körperliche Gesundheit sei für den Menschen unbedingtes Erfordernis, um in dem seiner wartenden Kampfe ums Dasein nicht zu unterliegen. Jedoch er läfst sich, wie schon erwähnt, daran nicht genügen: der Kampf ums Dasein ist nur Mittel zwecks der Beförderung der Kultur, steht im Dienste des Kulturfortschrittes. Was in aller Welt geht denn den materialistischen Naturforscher die Kultur, also die Geistes-Arbeit der Menschheit an? Oder möchte er leugnen, dafs die Kultur ein rein Geistiges ist, dafs sie die Summe aller jeweilig im Volksbewufstsein herrschenden theoretischen, praktischen (ethisch-religiösen) und ästhetischen Ideen ist, die in den wissenschaftlichen und technischen Leistungen, den Kunstschöpfungen und den gemeinnützigen Bestrebungen (bzw. auch der Kirche) in die Erscheinung treten? Wenn dem so ist, und ich glaube nicht, dafs Arnhart im Ernst daran zweifeln kann, welch krassen Widerspruches macht er sich da schuldig! Die Erziehung soll es nur mit der Entwickelung des Körpers zu thun haben; das A und O der Erziehungslehre soll die körperliche Gesundheit sein — damit der Zögling teilnehmen könne an der Geistesarbeit der Menschen! Dazu soll allein körperliche Gesundheit genügen? Mit ihr soll die geistige Befähigung eo ipso sich einstellen, ohne dafs man sich bisher um die Entwickelung der geistigen Vermögen des Zöglings nur im geringsten gekümmert hat? Etwas Widersinnigeres läfst sich gar nicht denken; das heifst ja die Einseitigkeit mehr als auf die Spitze treiben, Wahrheit und Irrtum völlig miteinander verquicken. Die Sachlage ist vielmehr folgende: Körperliche Gesundheit, besonders die normale Entwickelung des Hirns, ist freilich die *conditio sine qua non* der normalen geistigen Entwickelung; sie ist eben Mittel zum Zweck. Ferner: dafs die Erziehung nicht blofs mit der körperlichen Entwickelung es zu thun haben kann, folgt daraus schon, dafs dieselbe ja auch ganz ohne erziehliche Leitung sich vollzieht. Hinsichtlich ihrer fällt

der Erziehung nur die Aufgabe der regulierenden Aufsicht zu; diese Aufgabe ist gewifs ein bedeutsamer und wichtiger Teil der Pädagogik, den man am besten als Pflege bezeichnen kann, aber sie ist nicht die Erziehung selbst — sie ist nur eine der verschiedenen Erziehungs-Funktionen. Als solche stellt sie nicht unbeträchtliche Anforderungen an den Erzieher, indem sie von demselben umfangreiche physiologische, namentlich auch hirnphysiologische Kenntnisse verlangt. Er mufs wissen, was der leiblichen Entwickelung eines Zöglings förderlich und was ihr schädlich ist — mit anderen Worten: er mufs einen nicht nur oberflächlichen, sondern tiefen Blick in die medicinische Wissenschaft, vornehmlich die Hygiene gethan haben. Aber alles das eben doch nur, um erfolgreich an der geistigen Ausbildung des Zöglings arbeiten zu können, und weil sicherlich die Fortentwickelung der Kultur in Frage gestellt werden würde, wenn man ihre Träger körperlicher Verkümmerung anheimfallen liefse, wenn man für ihr körperliches Wohlsein, ihre Gesundheit nicht in ausgiebiger Weise Sorge tragen würde.

Auf die Bedeutsamkeit der Pflege, in geistig-leiblicher Beziehung, hat in neuester Zeit nachdrücklich und mit Recht Döring in seinem »System der Pädagogik im Umriss« (Berlin 1894) hingewiesen. Wer, wie ich es allerdings thue, nur die physiologisch fundierte Psychologie als Grundlage der Pädagogik anerkennt, wird gewifs mit Döring und mir übereinstimmen, wenn wir der Pflege den Rang als Erziehungs-Funktion zuerkennen, sie als einen hochwichtigen Faktor der Erziehung hinstellen. Die Herbartsche Schule will davon nichts wissen; sie meint, dieselbe sei von untergeordneter Bedeutung — das ist ein verhängnisvoller Irrtum, die Folge der in dieser Schule herrschenden psychologischen Anschauung, welche einseitig spiritualistisch ist.

Was den Gang der Erziehung betrifft, so soll es nach Arnhart bei ihr sich um die Nachahmung der Phylogenie handeln (a. a. O. S. 75), gemäfs dem Ausspruche Lessings: »Die Bahn, auf welcher das Menschengeschlecht zu seiner Vollkommenheit gelangt, mufs jeder einzelne Mensch — der eine früher, der andere später — erst durchlaufen haben«, um nämlich auf der Höhe seiner Zeit zu stehen, an der Lösung der jeweilig gegebenen Kulturprobleme mitarbeiten zu können (vgl. Lessings »Erziehung des Menschengeschlechtes« § 93). Die Anwendung dieses Satzes, den Arnhart den »Lessingschen Satz« nennt, auf die Pädagogik ist durchaus nichts Neues, wie Arnhart wähnt. Zillers Kulturstufentheorie beruht ja auf der Annahme eines Parallelismus zwischen dem Entwickelungsgange des Einzelnen und der Gesamtheit.

Freilich hat Ziller dabei die geistige Entwickelung im Auge, während es Arnhart nur auf die körperliche ankommt. Wenn dies aber der Fall ist, so kann von Erziehung ja gar keine Rede mehr sein. Sagt doch Arnhart selbst, dafs diese Entwickelung ganz von selbst erfolge, sowohl im embryonalen als auch im postembryonalen Zustande (a. a. O. S. 81). Es kann sich eben dabei nur, wie schon oben gesagt worden, um leibliche Pflege handeln. Dennoch spricht Arnhart von Erziehung, gar nicht bedenkend, in welch krassen Widersprüchen er sich ergeht. Ja, sogar von embryonaler Erziehung will er etwas wissen. Das dürfte allerdings ebenso neu wie widersinnig sein. Es kann sich doch dabei überhaupt gar nicht um direkte Einwirkung, sondern nur um mittelbare Beeinflussung handeln, um Verhaltungsmafsregeln für die Mutter in der Zeit der Schwangerschaft. Und das soll Erziehung sein! Dafs die Mütter belehrt werden über das, was der Frucht, die sie tragen, dienlich ist und was nicht, befürworte ich allerdings auch, sogar, dafs die Gesellschaft die Pflicht habe, dafür Sorge zu tragen. Als Vorbild können uns Modernen in dieser Hinsicht die Alten dienen (vgl. z. B. Aristoteles Politik VII, 16). Mit Rücksicht auf das Gedeihen des Staates erstreckte sich ja bekanntlich die Fürsorge der antiken Pädagogik, die immer nur als integrierender Teil der Politik auftrat, bis auf die Quellen der Zeugung.

Doch kurz, bei der Erziehung handelt es sich gar nicht darum, ob ein Parallelismus zwischen der körperlichen Entwickelung des Einzelnen und der Gesamtheit besteht oder nicht, sondern ob ein solcher in geistiger Beziehung zu konstatieren ist oder nicht. Nun freilich hängt die Beantwortung dieser Frage von derjenigen der ersteren ab wegen des engen Zusammenhanges zwischen dem Physischen und Psychischen. Die moderne Naturwissenschaft lehrt bekanntlich, dafs thatsächlich ein Parallelismus in jener Hinsicht vorhanden ist, freilich kein durchgehender — wie dies ja auch im Hinblick auf die Vererbungstheorie unmöglich ist, ganz abgesehen davon, dafs es dem Begriffe der Entwickelung direkt widerspräche. Die ontogenetische Wiederholung der Phylogenie ist eine solche in verkürzter Form, sie ist um so kürzer, je weiter der Fortschritt der Menschheit gediehen ist. Auch werden nur die Stufen wiederholt, welche zur Erreichung des gegenwärtigen Standes der Menschheit unumgänglich nötig sind. Der Mensch entsteht ja aus dem gegenwärtigen, nicht aber aus dem Moneren-Protoplasma, aus welchem den Lehren der modernen Naturwissenschaft zufolge die Menschheit seinerzeit entstanden ist. Daraus ergiebt sich, dafs die geistige Entwickelung des modernen Kulturmenschen un-

möglich derjenigen der gesamten Menschheit durchaus parallel sein kann. Das Neugeborene steht infolge der ihm angeborenen hirnphysiologischen Veranlagung keineswegs etwa auf der Kulturstufe des Urmenschen, vielmehr besteht zwischen ihm und diesem bereits eine nicht unbedeutende Kluft — sonst würde es wohl schlimm um den Kulturfortschritt bestellt sein. Und weiter: die gleich bei Beginn des gesonderten individuellen Lebens eintretende Erziehung erweitert diese Kluft noch beständig — ja sie wächst geradezu rapide. So ist das Kind, welches in der modernen Gesellschaft aufwächst, von ihren Institutionen beständig umgeben ist, von der Kultur seiner Zeit unaufhörlich beeinflufst wird, zur Zeit, wo es den zur Erziehung getroffenen öffentlichen Veranstaltungen überlassen, wo es zur Schule geschickt wird, gewifs längst über die Anfangsstadien hinweg, welche die menschheitliche Kultur durchlaufen mufste. Und wenn es auch noch bei weitem nicht auf der Höhe der Kultur seiner Zeit steht, so gehört doch sein ganzes Interesse der Gegenwart, und ob es auch noch nicht die von einer hochentwickelten Kultur getroffenen Einrichtungen, in denen es heranwächst, versteht, so ziehen dieselben doch seine ganze Aufmerksamkeit auf sich. Erst nachdem es sich einigermafsen in der Gegenwart orientiert hat, erwacht der Wunsch in ihm, zu wissen, wie es in der Vergangenheit ausgesehen hat. Jedoch, darauf läfst sich Arnhart überhaupt nicht ein. Bestimmte Vorschläge, wie eigentlich auf Grund des angegebenen Prinzips sich die Erziehung zu gestalten habe, fehlen gänzlich — natürlich, da A. ja nur die körperliche Entwickelung im Auge hat, und diese eben sich von selbst vollzieht. — Aus den angegebenen Gründen mufs ich mich auch Zillers Vorschlägen für den Schulunterricht gegenüber, die — mit der erwähnten Modifikation — auf denselben Voraussetzungen beruhen, wie sie uns bei Arnhart begegnen, ablehnend verhalten; hinsichtlich der Märchenstufe auch deshalb, weil dieselbe als Kulturstufe der Menschheit überhaupt nicht in Betracht kommt — Märchen sind poetische Erzeugnisse, die zu allen Zeiten möglich sind. Dafs Kinder daran ihre Freude haben, ist freilich sicher; es ist das eine ästhetische Freude, die auch den Erwachsenen noch keineswegs fremd ist. Näher auf diese Frage hier einzugehen, liegt keine Veranlassung vor; ich verweise auf meinen in der »Lehrerin« (herausgegeben von Frau Marie Loeper-Housselle) erschienenen Aufsatz »Zur Frage des Geschichts-Unterrichtes«.[1])

[1]) Ganz kurz will ich hier nur noch auf zweierlei hinweisen. Einmal darauf, dafs Ziller zur Forderung des Märchenunterrichts im

Die von Arnhart für die Gestaltung der auf seinen Prinzipien ruhenden Erziehung gegebenen Andeutungen sind aufserordentlich mangelhaft; es ist aus ihnen durchaus nicht zu ersehen, wie er eigentlich sich die Lehre denkt. Überhaupt dürfte eine Erziehung, welche von seinen Grundsätzen sich leiten liefse, mehr als dürftig und einseitig ausfallen. Mit Bestimmtheit läfst sich als seine Ansicht nur Folgendes feststellen: Die Erziehung soll fufsen auf der Hirnphysiologie; in ihrem Verfahren soll sie die Phylogenie nachahmen — aber nur in körperlicher Hinsicht; sie stellt sich (a. a. O. S. 80) dar als embryonale und postembryonale Erziehung; diese wieder als eine solche ohne und mit Sprache; die letztere endlich als Erziehung ohne und mit Schule.

Das Unzureichende der Arnhartschen Vorschläge wird man am besten erkennen, wenn ihnen eine schematische Darstellung dessen, um was es sich thatsächlich in der Erziehung handelt, gegenübergestellt wird. Es gilt, zunächst das Ziel der Erziehung und die Mittel festzustellen, deren sich dieselbe zu bedienen hat, um jenes zu erreichen. Das Ziel mufs der Ethik und der Metaphysik entlehnt werden; diese ist deshalb zu berücksichtigen, weil jene behufs tieferer Begründung ihrer nicht entbehren kann — demnach auch nicht die Pädagogik. Ich entlehne das Ziel der evolutionistischen auf dem Pantheismus oder Pannonismus ruhenden Ethik. Über die beim Erziehungsgeschäfte in Anwendung zu bringenden Mittel entscheidet die auf breiter physiologischer Basis ruhende Individual-Psychologie, ferner die Völkerpsychologie und die Anthropogeographie, sofern dieselbe die Voraussetzung des gedeihlichen Ausbaues der Völkerpsychologie ist. Zu diesen allgemeinen Erörterungen, welche in einem System der Pädagogik gemäfs dem gegenwärtigen

ersten Schuljahre nicht nur durch die oben angegebene Erwägung veranlafst wurde, sondern auch durch das von Herbart überkommene Prinzip, dafs aller Unterricht gesinnungbildend wirken müsse. Zu diesem Zwecke erschienen ihm keine Stoffe passender als Märchen, weil alle anderen über den kindlichen Horizont nach seiner Ansicht hinausgehen. Dies läfst sich aber stark bestreiten, und aufserdem übersieht Ziller ganz, dafs die Märchen durch die unterrichtliche Behandlung zu dem angegebenen Zwecke ganz ihres poetischen Zaubers, worin ja allein ihr Wert zu suchen ist, entkleidet werden. Zweitens bin ich ganz entschieden der Meinung, dafs, selbst wenn die Märchenstufe eine Kulturstufe der Menschheit repräsentierte, die Kinder von heute nicht mehr auf derselben stehen, sobald sie in die Schule kommen, und dafs es obendrein nicht wünschenswert sein kann, dem kindlichen Geist in der zügellos phantastischen Märchenwelt ohne Kommentar sich ergehen zu lassen, ohne den Kommentar nämlich, dafs es sich eben um Märchen, um Erfindungen, Gestaltungen der Phantasie, kurz um Poesie dabei handelt.

Standpunkte der Wissenschaft nicht fehlen dürfen, gesellt sich noch die Frage nach der Möglichkeit einer allgemein giltigen Pädagogik: ich verneine dieselbe. Auch Arnhart berührt diesen Punkt flüchtig (a. a. O. S. 76) und kommt zu der nämlichen Entscheidung, wie es ja auch gar nicht anders sein kann.

Die Erziehungswissenschaft selbst anlangend, so ergiebt sich eine Gliederung in zwei Hauptteile infolge der Erwägung, dafs es sich bei der Erziehung einerseits um das Erziehungs-Objekt, andererseits um das Erziehungs-Subjekt handelt. Bei diesen beiden Hauptteilen machen sich wieder verschiedene Unterabteilungen nötig — hinsichtlich der Objekte der Erziehung infolge der Verschiedenheiten in der geistig-leiblichen Beschaffenheit der Zöglinge und der Reflexion auf die im einzelnen erforderlichen Erziehungs-Funktionen; hinsichtlich der Subjekte, der Träger der Erziehung, durch die Erwägung, dafs eine Vielheit von solchen unbedingt notwendig ist, dafs ferner für deren gründliche Ausbildung für ihren Beruf Sorge getragen werden und über die zweckmäfsigsten Einrichtungen namentlich der die Erziehung betreffenden öffentlichen Veranstaltungen Klarheit herrschen mufs. — Als Erziehungs-Funktionen kommen nach meiner Ansicht Pflege, Spiel, Gewöhnung und Unterricht in Betracht. Hinsichtlich der Gewöhnung bemerke ich noch folgendes: Es handelt sich hier einerseits um die Gewöhnung an sittliches Thun (Zucht); denn nur dann ist die Gesellschaft eines Menschen sicher, wenn er gewohnheitsmäfsig, unbewufst, instinktiv sittlich handelt. Wer, ehe er handelt, lange Reflexionen anstellt, kommt niemals oder nur selten zur That — das klassische Beispiel eines solchen Menschen ist der Shakespearesche Hamlet. Vornehmlich handelt es sich dabei um das sittliche Thun im engeren, sozial-eudämonistischen Sinne. Andererseits kommt es bei der Gewöhnung auf die Übung, z. B. der angemessenen gesellschaftlichen Formen, der Sinne, der intellektuellen Vermögen, der Bewegungsorgane, an.

So ergiebt sich folgende, in ähnlicher Weise auch bei Döring a. a. O. sich findende Übersicht eines Systems der Gesamterziehung.

Einleitung:

1. Fundament der Erziehung:
   a) Ethik (evolutionistisch)
   b) Metaphysik (Pan-Monismus).
2. Ziel der Erziehung, entlehnt der Ethik und Metaphysik.
3. Mittel der Erziehung, gegeben durch
   a) Individual-Psychologie,
   b) Anthropogeographie,
   c) Völker-Psychologie.

4. Unmöglichkeit einer allgemein giltigen Pädagogik.

Die Lehre von der Erziehung:

I. Das Objekt der Erziehung:
  1. Die Erziehungs-Funktionen:
    a) Pflege,
    b) Spiel,
    c) Gewöhnung —
      α) Zucht,
      β) Übung,
      γ) Unterricht.
  2. Die Erziehungs-Funktionen in Anwendung auf das Erziehungs-Objekt:
    a) Die Erziehung der normal begabten Objekte
      α) der Knaben,
      β) der Mädchen,
      γ) Berücksichtigung individueller Verschiedenheiten bei diesen und jenen;
    b) Die Erziehung der über das Durchschnittsmafs hinaus begabten Objekte;
    c) Die Erziehung der pathologischen Objekte
      α) der körperlich
      β) der intellektuell } pathologisch affizierten Objekte.
      γ) der moralisch
II. Das Subjekt (die Träger) der Erziehung:
  1. Die öffentlichen für die Erziehung getroffenen Veranstaltungen:
    a) die Verfassung } derselben.
    b) die Einrichtung
  2. Die Erzieher selbst:
    a) die Haus-Erzieher:
      α) die natürlichen (Eltern),
      β) die angenommenen;
    b) die öffentlichen Erzieher:
      α) die Schul- } Erzieher.
      β) die Anstalts-
      γ) sonstige von der Gesellschaft mit Erziehungs-Funktionen betraute Personen;
    c) die übrigen noch in Betracht kommenden Erzieher:
      α) Lehr- bezw. Brotherren,
      β) Verwandte des Zöglings etc. etc.
  3. Die Vorbildung der mannigfachen Erzieher für ihren Beruf.

Zur Frohschammer-Litteratur.

Von **Sievert** in Niederschelden.

Dr. Bernhard Münz, Jakob Frohschammer, der Philosoph der Weltphantasie. Verlag von S. Schottlaender in Breslau. 113 S. 1,50 M.

»Die Litteratur über meine Philosophie ist noch klein«, schrieb vor zwei Jahren der Mann, dessen Andenken obiges Buch gewidmet ist, klagend an den Verfasser nachstehender Zeilen, gewifs nicht mit Unrecht. Aufser einigen polemischen Schriften der neueren Scholastiker war Dr. Kirchners Werk: »Über das Grundprincip des Weltprozesses« das einzige, das eine gerechte Würdigung des Frohschammerschen Systems enthielt. Selbst die geschichtlichen philosophischen Werke gingen mit geringen Ausnahmen (z. B. Überweg-Heinze) an unserem Denker still vorüber. Nun ist zwar anläfslich seines Todes in pädagogischen und belletristischen Zeitschriften auf das Wirken des Münchener Gelehrten hingewiesen worden, doch könnte leicht die Meinung entstehen, die Lektüre einiger Zeitschriftenartikel genüge, um ein zustimmendes oder ablehnendes Urteil über Frohschammers Philosophie abgeben zu können. Die Leser der »Neuen Bahnen« werden jedoch schon aus den Arbeiten Hocheggers die Überzeugung gewonnen haben, dafs dieses durchaus nicht der Fall ist. Gerade das eigenartige Grundprincip fordert sowohl wegen seiner auf induktivem Wege gewonnenen Ableitung, als auch wegen seiner für das ganze Kulturleben bedeutsamen Tragweite eine eingehende Vertiefung in die eigenen Schriften des Meisters. Die Reihe derselben ist jedoch eine so grofse, der Preis ein so bedeutender, dafs verhältnismäfsig immer nur wenige sich den Besitz aller Schriften Frohschammers gestatten können. Um so erfreulicher ist es nun, dafs wir in dem vorliegenden Buche von kundiger Hand ein Werk besitzen, für das alle Freunde des Verstorbenen dankbar sein werden, das aber besonders allen denen willkommen sein wird, denen ein Schöpfen aus der Quelle nicht wohl möglich

ist. Die Schrift enthält nämlich eine kurze Darlegung des ganzen Frohschammerschen Systems.

Es lag in der Natur der Sache begründet, dafs der grundlegende erste Teil, der die Hauptdaten aus Frohschammers Leben im Anschlüsse an die Selbstbiographie desselben, sowie eine kritische Analyse des grundlegenden Werkes: »Phantasie als Grundprincip des Weltprozesses« giebt, am ausführlichsten ausfallen mufste. Nachdem gezeigt worden ist, wie Fr. durch Belauschung des Wesens und Wirkens unserer eigenen Phantasie zu seinem Einheitsprincip gelangt ist, wird die teleologische Wirkungsweise der Weltphantasie im Natur- und Geschichtsprozefs eingehend dargelegt, wobei unter Berücksichtigung einer reichen Litteratur die Haltlosigkeit der materialistischen Weltanschauung mit ihrem ethischen und logischen Nihilismus nachgewiesen wird. In diesem Abschnitte zeigt sich der Herr Verf. als ein echter Jünger Frohschammers, indem er hier mit einer bündigen Diktion die Wärme des Vortrages verbindet und sich dadurch als ein begeisterter Anhänger der idealen Weltanschauung aufs vorteilhafteste legitimiert. Dieser Teil konnte nicht abgeschlossen werden, ohne der Stellung Frohschammers zum Darwinismus gedacht zu haben. Es ist uns unmöglich, hier in Kürze darauf einzugehen, und in dieser Frage auf das vorliegende Werk, sowie besonders auf des Philosophen »System der Philosophie im Umrifs« verweisend, sei nur erwähnt, dafs Fr. der erste gewesen ist, der eine eingehende Würdigung des Darwinismus in Deutschland lieferte und nach Darwins eigenem Geständnis seine Lehre ganz richtig auffafste. Der folgende Teil, S. 64—85, giebt einen Abrifs der Psychologie Fr.s, wobei die Entwicklung der objektiven Phantasie zur Seele und besonders die Empfindungsfähigkeit eingehend dargelegt werden. Auf diesen Teil möchten wir vornehmlich alle diejenigen hinweisen, welche sich zu Herbarts Auffassung der Seele als eines absolut einfachen Wesens bekennen. Ohne an diesem Orte weiter darauf einzugehen, müssen wir bemerken, dafs das aprioristische Moment in Fr.s System für die Philosophie überhaupt wie insbesondere für diejenigen, welche die Seele als einen Organismus betrachten (z. B. Beneke) eine grofse Bedeutung hat. Fr. ist sich dieser Thatsache wohl bewufst gewesen, wie seine eingehenden diesbezüglichen Darlegungen in seinen neueren und älteren Schriften zeigen.

Über das zweite grundlegende Werk: »Über die Genesis der Menschheit und deren geistige Entwicklung in Religion, Sittlichkeit und Sprache« berichten die Seiten 85—87. Da es Fr. leider nicht möglich

gewesen ist, seine völkerpsychologischen Lehren ausführlicher darzulegen, so mufste dieser Teil gegen den vorigen bedeutend kürzer ausfallen. Hinweisen möchten wir deshalb nur auf den in diesem Werk enthaltenen sprachphilosophischen Teil, da hier das Problem über den Ursprung der Sprache von neuer Seite zu lösen versucht wird. Der Schlufs vorliegender Schrift wird durch ein Referat über den III. Teil des Frohschammerschen Systems gebildet, der für den Culturpolitiker und Pädagogen wohl das gröfste Interesse haben wird. Im Anhang wird auch der religionsphilosophischen Schrift: »Über das Mysterium Magnum des Daseins« Erwähnung gethan.

Verfasser schliefst sein Werk mit den Worten: Jakob Frohschammer ist vor mehreren Monaten ein stiller Mann geworden. Er war ein unermüdlicher, idealer und schwergeprüfter Mann. Tapfer und heldenmütig hat er für seine Überzeugung gekämpft sein Leben lang, darum möge er jetzt in Frieden ruhen! Dem von ihm heifsgeliebten deutschen Volke aber möchten wir ans Herz legen, dafs es seines edlen Sohnes stets warm gedenke und sein Vermächtnis, welches er in seinen Werken niedergelegt hat, treu wahre, hege und pflege!« Diesem Wunsche uns von Herzen anschliefsend, sei auch das vorliegende Werk den Lesern der »Neuen Bahnen« als Lektüre und Anregung zu weiteren Frohschammer-Studien dringend empfohlen.

Pädagogische Tagesfragen.

Über die geistige Ermüdung unserer Schulkinder.

In der rühmlichst bekannten illustrierten Zeitschrift »Vom Fels zum Meer« ist vor kurzem ein interessanter Artikel über obiges Thema von Herrn Zimmermann, städt. Lehrer in Frankfurt am Main, erschienen. Dieser Artikel wurde sofort von einer Reihe politischer Tagesblätter (z. B. Münchner Neueste Nachrichten, Bayrischer Kurier etc.) nachgedruckt, ein Beweis dafür, dafs er ziemliches Aufsehen erregt hat. Unter Berufung auf die fachmännischen Urteile der Herren Professoren Dr. Preyer und Dr. Kollmann wie auch auf eigene beim Volksschulunterrichte gemachten Wahrnehmungen entwickelt nämlich Herr Zimmermann die Überzeugung, dafs unsere Schulkinder nur kurze Zeit dem Unterricht mit voller Aufmerksamkeit zu folgen vermögen und dafs darum alle viertel oder halbe Stunden mit dem Lehrgegenstande gewechselt werden müsse. Nachdem sich also, wie gesagt, weitere Kreise für den Zimmermannschen Reformvorschlag auf das lebhafteste zu interessieren scheinen, dürfte eine eingehendere Besprechung desselben in einem pädagogischen Fachblatt gewifs auch angezeigt sein.

Die rasche geistige Ermüdung unserer Schulkinder ist eine unbestreitbare Thatsache; diese Beobachtung ist aber im Grunde genommen nichts wirklich Neues. So wurde z. B. von dem Einsender dieser Zeilen bereits im Jahre 1881 in einem Vortrag, den er auf der Hauptversammlung des bayrischen Lehrervereins zu Bamberg hielt und der unlängst als eigene Broschüre erschien, mit besonderem Nachdruck betont, dafs die Kinder trotz des besten Willens nicht anhaltend aufmerken können.

Auch die Schlufsfolgerung, welche Herr Zimmermann aus unserer unbestreitbaren psychologischen Thatsache zieht, enthält nichts wahrhaft Neues und Originelles, sie enthält nichts, was der Lehrerwelt bis jetzt völlig unbekannt gewesen wäre und darum erst durch die Zimmermannsche Arbeit erschlossen werden mufste. Zum Beweis dafür, dafs der Kern der Zimmermannschen Ausführungen schon vor geraumer Zeit in Lehrer-

kreisen diskutiert worden ist, erlaube ich mir nur eine kurze Stelle aus meinem Bamberger Vortrage anzuführen. Ich sagte damals unter anderem: »Nachdem das Kind nicht fortgesetzt aufmerken kann, nachdem also in seinem Bewufstsein Pausen eintreten, während welchen das Kind mit wachen Augen träumt, so ist es dringend geboten, dafs wir die Aufmerksamkeit unserer Schüler nicht länger in Anspruch nehmen, als sie uns von allen, vom ersten bis zum letzten entgegengebracht werden kann, dafs wir also nach einer bestimmten Zeit mit der Anstrengung des Auffassens und Denkens aussetzen, bei kleineren Schülern nach zehn Minuten oder höchstens einer Viertelstunde, bei gröfseren etwa nach einer halben Stunde, und den Geist der Kinder ausruhen lassen«.[1]

Nichtsdestoweniger haben wir es Herrn Zimmermann zum Verdienst anzurechnen, dafs er sich in der Angelegenheit an so hervorragende Gelehrte wie Professor Dr. W. Preyer in Berlin und Professor Dr. J. Kollmann in Basel gewandt, und dafs er die Antworten derselben nebst seinen eigenen Beobachtungen und Versuchen durch Veröffentlichung in der oben genannten weitverbreiteten Zeitschrift einem möglichst grofsen und gebildeten Publikum unterbreitet hat.

Das Faktum von der raschen geistigen Ermüdung unserer Schulkinder dürfte in der That den »Ausgangspunkt von höchst segensreichen Reformen auf dem Gebiete der Pädagogik« bilden, aber nur dann, wenn aufser diesem Faktum noch eine zweite wichtige Thatsache berücksichtigt und verwertet wird: das innige Behagen der Kindesnatur an mechanischen Dingen und blofsen Fertigkeiten.

In folgender skizzenhaften Darlegung gedenke ich diese zweite bemerkenswerte Wahrheit, welche von Herrn Zimmermann leider mit keiner Silbe erwähnt wurde, genügend zu charakterisieren und zu beleuchten, ferner eine Reihe methodischer Schlüsse daraus zu ziehen und endlich die Zimmermannschen Folgerungen dadurch zu ergänzen und zu verbessern.

Unsere Kleinen ermüden unglaublich rasch im Anschauen, Auffassen, Denken; dagegen entwickeln sie eine erstaunliche Ausdauer in mechanischen Dingen, in blofsen Fertigkeiten, in mehr oder weniger gedankenlosen Manipulationen, also besonders im Plappern, Singen, Spielen u. s. f. Das Kind plappert und springt und tändelt den ganzen Tag, und wenn es auch immer die gleichen Worte und die nämlichen Bewegungen sein sollten, es wird nicht müde daran. Durch diese Vorliebe für das Mechanische unterscheidet sich das Kindesalter wesentlich vom Jünglingsalter, das seine gröfste Lust in der Bethätigung der Phantasie und des

[1] Rudolf Knilling, Über die Wichtigkeit und Unentbehrlichkeit des wörtlichen Auswendiglernens. (Znaim, 1894, Fournier & Habeler, 27 Seiten, Preis 40 Pfg.) Seite 10 und 11.

Gemütes empfindet, sowie vom Mannesalter, das sich nur in thatkräftigem Handeln, in gemeinnützigem Wirken und Schaffen wahrhaft zu befriedigen vermag. Darum eignet sich das Kindesalter so überaus vorzüglich zur Erlernung der für das Leben notwendigen Fertigkeiten, sowie zur Aufnahme der unentbehrlichsten Memorierstoffe (Einmaleins etc.). Was in dieser Beziehung in der Jugend versäumt wurde, das läfst sich im späteren Alter nur schwer und mit gröfstem Zeitaufwand, oft auch gar nicht mehr nachholen.

Das Kindesalter ist, wie gesagt, bewundernswert in der Aneignung mechanischer Fertigkeiten und im Memorieren und Behalten von Namen, Zahlen, Sätzchen etc., d. i. in allen jenen Dingen, welche weder besonderen Verstand noch besonderes Gemüt erfordern. Aber hierin vermag es Grofses, ja zuweilen fast Unbegreifliches zu leisten. Ich erinnere an die Wunderkinder, also vor allem an Mezzofanti, den nachherigen berühmten italienischen Sprachgelehrten, der bereits als dreijähriges Kind in mehreren Sprachen geläufig parlieren konnte, dann an den Knaben Mozart, dessen Klavierspiel Fürsten, Könige und Kaiser entzückte (der Komponist hat sich erst später aus dem Knaben entwickelt, kommt also hier noch gar nicht in Betracht), an den kleinen Rechenkünstler M. Frankl, der vor einem Dezennium das gröfste Aufsehen erregt hat, sowie an all' die jugendlichen Violinvirtuosen, die bald da, bald dort auftauchen, um ihre Kunstreise um die Welt anzutreten und nach kurzer Zeit wieder vom Schauplatz der Öffentlichkeit zu verschwinden und der Vergessenheit anheimzufallen. Man hat die Leistungen dieser Kinder in der Regel als Wunder angestaunt. Der nüchtern und vorurteilsfrei Denkende aber vermag unmöglich etwas Rätselhaftes daran zu entdecken. Vor allem ist zu beachten, dafs sich die sogenannten Wunderkinder bis jetzt nur in mechanischen Fertigkeiten, also im blofsen Plappern oder Sprechen (Mezzofanti), im Klavierspiel, in der blofsen Fingerfertigkeit (der Knabe Mozart), im mechanischen Rechnen (Moritz Frankl), aber noch nie durch sonderlich hervorragenden Verstand oder durch Tiefe des Gemütes oder durch Stärke des Willens ausgezeichnet haben. Keines von ihnen hat sich als Philosoph oder Dichter hervorgethan. – Ich habe die feste Überzeugung, dafs man aus jedem gut talentierten Knaben oder Mädchen ein Wunderkind machen kann, dafs aber dies nur auf Kosten der körperlichen oder geistigen Gesundheit, sowie unter Vernachlässigung der eigentlichen Verstandes- und Gemütsbildung zu geschehen vermag. Unsere sogenannten Wunderkinder sind Treibhauspflanzen und bleiben immer etwas Unnatürliches, wenn sie auch nichts Rätselhaftes, Unbegreifliches, Phänomenales sind.

Nach dieser Abschweifung wieder zu unserem Gegenstand zurück! Mechanische Thätigkeit sagt also der Natur der Kleinen zu. Das Kind findet sein gröfstes Vergnügen an rhythmischen Bewegungen, an monotonem Geleier, an blofsem Geplapper, am oftmaligen Aufsagen ein und desselben Wortes, Spruches, Verses.

Wenn wir nun diese Thatsache mit dem zu Anfang unseres Aufsatzes besprochenen Faktum und der sich daraus ergebenden pädagogischen Nutzanwendung zu vereinigen suchen, so kommen wir zu folgendem Gedanken, welchen ich ebenfalls schon gelegentlich meines Bamberger Vortrages, also vor mehr als dreizehn Jahren entwickelt und begründet habe: **Da das Kind einen Hang zu mechanischer Thätigkeit hat, wie könnte man die Pausen, durch welche der Anschauungs- und Denkunterricht unterbrochen werden mufs, zweckmäfsiger ausfüllen, als dadurch, dafs man das eben Behandelte in wenigen kurzen zusammenfassenden Worten niederschreiben, einüben, memorieren läfst?** Mufs nicht das Niederschreiben, Einüben, Memorieren im Vergleich zur eigentlichen Denkanstrengung vom Kind als Erholung empfunden werden, mufs es nicht erfrischen und zur Wiederaufnahme der geistigen Thätigkeit desto bereitwilliger und geschickter machen, mufs es nicht vor zu grofsem Kraftverbrauch bewahren, mufs es nicht Lernfreude selbst bei dem Schwachbegabten, dem gerade das gemächliche Abschreiben, das mühelose laute und muntere Sprechen (beziehungsweise Einüben und Aufsagen) am meisten behagen wird, hervorrufen, mufs es nicht allen Störungen, die doch in der Regel nur eine Folge der Langeweile und des Überdrusses sind, in wirksamer Weise vorbeugen, mufs nicht das Einüben und Memorieren, indem es zum dauernden Behalten des Wissens führt, schon an sich von unschätzbarem Werte sein und mufs nicht endlich der Wechsel von geistiger und mechanischer Thätigkeit den Unterricht erst zu einem wahrhaft naturgemäfsen gestalten?

Kommen wir der Natur entgegen, befolgen wir die Winke, die sie uns giebt! Überspannen wir das Auffassungs- und Denkvermögen der Kleinen nicht zu sehr! Lassen wir auf jede Geistesanstrengung eine Übung in mechanischen Fertigkeiten und ganz besonders auch im blofsen Auswendiglernen folgen! Und wir werden erstaunen, wie leicht nun alles geht, mit welcher Freude, welchem Interesse, welcher Aufmerksamkeit sämtliche Schüler, der talentierte, wie der geistig beschränkte dem Unterrichte beiwohnen, welcher Wetteifer sich zwischen ihnen entspinnt, wie einer den anderen zu übertreffen und zu überbieten sucht, wie der mittelmäfsig beanlagte, aber fleifsige Schüler mit dem aufgeweckten, aber nachlässigen Kopfe hinsichtlich des Fortganges rivalisiert, wie selten wir uns noch über Faulheit,

Unaufmerksamkeit und Ungezogenheit der Einzelnen wie der ganzen Klasse zu beklagen haben! Nur da, wo es frisch von der Zunge geht, wo Schlag auf Schlag die Antworten erfolgen, wo jeder, auch der schwächste Schüler sich zur Lösung der Aufgabe meldet, wo der Einzelne es vor Ungeduld kaum erwarten kann, bis er gerufen wird, wo alle, der erste wie der letzte, mit gleicher Spannung den Worten des Lehrers lauschen, nur da ist Freude, nur da ist Leben. Eine solche Freude und ein solches Leben vermag aber nur jenes Lehrverfahren zu entzünden, das abwechselt mit geistiger, d. i. auffassender, und mechanischer, d. i. memorierender Thätigkeit, das dem Verstande etwas zum Anschauen, Denken, aber auch dem Wortgedächtnis etwas zum Behalten giebt, das also beiden Richtungen in gleicher Weise Rechnung trägt«.[1]

Freilich dürfen auch die mechanischen Übungen im Abschreiben, Auswendiglernen und Aufsagen nicht bis zur Übersättigung und zum Ekel getrieben werden. Man hat vielmehr dem Inwendiglernen und dem Auswendiglernen, der Verstandesbethätigung und der mechanischen Übung ungefähr die gleiche Zeit einzuräumen und mit beiden beständig abzuwechseln. Auch versteht sich wohl von selbst, dafs nur Verstandenes memoriert werden darf. Endlich sei noch bemerkt, dafs die Verlegung des Einlernens oder Memorierens in die Schulstunden besondere Hausaufgaben entbehrlich macht. Das Lerngeschäft würde ja durch Befolgung unseres praktischen Gedankens in der Schule selbst und zwar vollständig erledigt. Was in der ersten Hälfte einer Lektion verstandesmäfsig entwickelt wurde, hätte man während der zweiten Hälfte gedächtnifsmäfsig einüben zu lassen. So fügte die Schule zum Wissen unmittelbar das Können, zum Verständnis der Sache die Gewandtheit im mündlichen oder schriftlichen Gedankenausdruck. Und die schulfreie Zeit vermöchte man nun ganz und gar der Entwicklung, Übung und Kräftigung des jugendlichen Körpers zu widmen.

Fassen wir zum Schlusse das Ergebnis vorstehender Darlegungen in einige wenige Worte zusammen! Die Gefahr einer geistigen Überanstrengung der Kinder ist bei dem heutigen Lehrverfahren thatsächlich vorhanden; derselben kann jedoch am nachhaltigsten durch einen naturgemäfsen Wechsel zwischen geistiger (auffassender) und mechanischer (einübender) Thätigkeit begegnet werden; durch Befolgung dieses einfachen Mittels würde endlich nicht blofs die Lernlust der Schüler erhöht, sondern auch der Unterrichtserfolg verstärkt und die Stellung und Lösung von sogenannten Hausaufgaben entbehrlich gemacht werden.

Traunstein. Rudolf Knilling.

---

[1] Rudolf Knilling, a. a. O., Seite 11 u. 12.

Einiges über Geschichtsunterricht.

Seit den berühmten Kaiserworten über den Unterricht in der Geschichte und ihren bildenden Wert für das Gemüt der heranwachsenden Jugend ist dieser Vorwurf nicht mehr von der Tagesordnung der öffentlichen Besprechung verschwunden. Wohl mögen die Herren Landwehr und Genossen geglaubt haben, die Forderungen der Neuzeit und des kaiserlichen Redners zu gleicher Zeit zu erfüllen, als sie jenen grofsartigen Gedanken ausführten, die alten Geschichtsbücher rückwärts drucken zu lassen, wenngleich sich auch dagegen verschiedene Reichsnörgler gewendet haben. Eigentlich ist schon zu viel Ehre dem Unsinn angethan, wenn man ihn anders als ironisch behandelt; aber auch andere und ernstere Leute haben sich in diesen Streit um die zweckmäfsigste Gestaltung des Geschichtsunterrichts gemischt und ihre Ratschläge vorgetragen, so dafs es wohl der Mühe wert wäre, darauf etwas näher einzugehen.

Zunächst kann man beobachten, dafs sich hier drei verschiedene Fragen kreuzen und, von den einzelnen Parteien in verschiedener Weise berücksichtigt, die Entscheidung sehr erschweren, die einzelnen Ansichten unklar machen. Da ist zunächst die Frage des Stoffes nach zwei Seiten umstritten. Man betont die Notwendigkeit, die neuere und neueste Geschichte eingehender zu behandeln auf Kosten der alten und mittleren; dann aber auch streben andre, nicht weniger beachtenswerte Vorschläge darnach, dem Worte Geschichte einen etwas erweiterten Sinn beizulegen, indem man Teile der Kultur- und Sittengeschichte, der Wirtschafts- und Sozialgeschichte dem politischen Teile noch hinzufügen und angliedern will. Schliefslich kommt bei der Ausführung die Frage der pädagogischen Möglichkeit in Betracht, solche Studienpläne zu verwirklichen; und da scheinen fast alle Männer »vom Fache« derselben Meinung zu sein, dafs sie nämlich unmöglich in die Praxis eingeführt werden können, erstens weil es an Zeit mangelt, den gewaltigen Stoff zu bewältigen, dann auch weil es an Lehrkräften fehlt, die solcherlei Lehren vorzutragen im Stande wären.

Gegen die Bestrebungen der ersteren Art wird sich kaum etwas einwenden lassen, denn jene Herren verschwinden wohl bald ganz, die da der Meinung lebten, ein politisches Urteil liefse sich nur aus der sicheren Kenntnis der »Kirmefsraufereien« der Römer mit den Sabinern, Latinern, Etruskern oder der spartanischen und athenischen Verfassung gewinnen. Aber auch die Erweiterung des Umfangs der Geschichte in dem angedeuteten Sinne ist im höchsten Grade wünschenswert; bei dem regen politischen Treiben der Gegenwart ist es mehr denn je für den heranwachsenden Staatsbürger notwendig, dafs er auch wisse,

woher unsere politischen Zustände gekommen sind, wie sie sich entwickelt haben, vor allem aber, dafs er begreife, dafs das Gesamtleben eines Volkes nur zum ganz geringen Teile in der Politik aufgeht, dafs viel wichtigere Dinge, viel einschneidendere Fragen des Volkslebens ganz aufserhalb des Gesichtswinkels der landläufigen Parteien liegen.

Schwerer wiegend ist schon der Einwand des Zeitmangels, denn eine oberflächliche Kenntnis ist schlimmer wie keine, besonders da bei der jetzigen Examenswütigkeit der Regierung der Unterricht leicht in eitel Gedächtniskram ausarten kann. Gleichwohl glaube ich, dafs man beide Gegensätze versöhnen könnte, wenn man sich zu einer vollständigen Umgestaltung des Unterrichtsbetriebes herbeilassen wollte.

Es ist allbekannt, dafs der Sinn für Geschichte erst spät sich im Knaben entwickelt, dafs er in der frühen Jugend überhaupt keinen Sinn für genaue Überlieferung hat, wohl aber Interesse für das, was um ihn herum vorgeht, oder seine Einbildungskraft anregt. Das Kind interessiert sich für seinen Grofsvater nur, wenn es ihn sieht, mit ihm sprechen oder spielen kann; ist er der Held von Erzählungen, die ihm zusagen, so würde es auch nichts verschlagen, wenn an seiner Statt irgend ein Hinz oder Kunz die Thaten ausgeführt hätte, die ihm gefallen. Daher sollen auch die ersten fünf (oder auch sechs) Jahrgänge der 12 jährigen Schulzeit [1]) vollständig frei bleiben vom eigentlichen Geschichtsunterricht. Mythen, Sagen, Erzählungen aus dem Leben grofser Männer können den Geschichtsunterricht vorbereiten. Dabei würde sich vielleicht eine stärkere Berücksichtigung der deutschen Sagenwelt ermöglichen lassen, neben der jüdischen und griechisch-römischen, die heute fast ausschliefslich gepflegt wird.

Mit dem sechsten Jahre (also unserer heutigen Quarta) beginne dann der Unterricht in der Geschichte. Was ist Geschichte? In vielen Lehrbüchern stellt man eine mehr oder minder lange Definition vorauf, die viele Lehrer auswendig lernen lassen, ohne dafs damit dem Kinde ein besseres Verständnis beigebracht würde. Das ist auch gar nicht möglich, denn alle die Wörter und Begriffe in der Erklärung sind dem Kinde ebenso fremd wie die Sache selbst; um den Sinn des Wortes zu verstehen mufs es Inhalt und Umfang des Begriffes kennen lernen, und dies wiederum möglichst anschaulich (intuitiv). Daher sei die Aufgabe des ersten Jahres in Geschichte: Deutschland seit 1871. Das ist zu wenig, wird man sagen. — Es kann auch zu viel sein. Ge-

[1]) Die veraltete und thörichte Benennung mit lateinischen Zahlwörtern, wovon drei das Doppelte gelten als die anderen drei, und zwar noch in umgekehrter Reihenfolge, brauche ich wohl hier nicht beizubehalten. Die Klassen heifsen 1., 2. . . . . 12. Jahr oder Jahrgang.

schichte umfafst das ganze öffentliche Leben eines Volkes. So lerne der Schüler dieses kennen! Nicht nur die grofsen Staatsereignisse, die Kriege und Friedensschlüsse, — obgleich diese immer die hervorragendsten Merkpunkte in der Entwicklung eines Volkes bleiben werden, — sondern die vielen Gestaltungen und Fügungen, in denen sich das Leben des Staates und Volkes vollzieht. Also die Verfassung von Gemeinde, Stadt, Staat, Reich, die Verwaltung in diesen Gebilden, die Befugnisse der Rechtspflege, der Polizei, der Gesetzgebung, die Wehrverfassung, Eigentümlichkeiten der politischen, Kirchen- und Schulgemeinde, Einkünfte und Aufgaben der einzelnen Verbände, der Versicherungskassen und Genossenschaften u. s. w. u. s. w.; immer natürlich soweit es der Fassungsgabe des Knaben zugänglich ist. Nur ein Thor würde etwa die Verfassung des Deutschen Reichs oder eines Staates der Besprechung zu Grunde legen und sie in ihren Teilen vortragen und erklären wollen. Ebensowenig handelt es sich darum, etwa mit 12jährigen Knaben über direkte und indirekte Steuern, Monarchie und Republik, liberal oder sozial rechten zu wollen, — etwa um sie gegen die »sozialistische Gefahr« besser zu wappnen, wie ja heute verschiedene Angstmeier befürworten; — sie sollen erfahren und lernen, wie die Sachen sind, wie der Staat regiert wird, und was die einzelnen Glieder dabei leisten oder leisten sollen. Und in diesem Alter versteht der Knabe sehr wohl, wer z. B. den oder jenen Weg zu unterhalten hat, was die Gemeindevertretung, die Stadtverordneten zu thun haben, wer der Vorgesetzte des Schulzen, des Bürgermeisters, des Landrats ist, wer den Kirchenbau ausführt, und welche Aufgaben die Post hat, wie die Steuern erhoben werden, und wozu sie verbraucht werden u. s. w. u. s. w. Mutet man ja doch zehn und elfjährigen Kindern zu, dafs sie Geschmack an den griechischen und römischen Verfassungskämpfen finden sollen!

Ein solcher Unterricht wäre auch so ungeheuerlich nicht, wie es manchem scheinen mag, denn schon findet er sich in Frankreich, in der Schweiz, in Nordamerika in den fortgeschritteneren Staaten verwirklicht; man mufs nur die so sehr beliebte, weil bequeme synthetische Lehrart aufgeben und analytisch vorgehen.[1]) Bücher und »Leitfäden« wird's dafür nun

[1]) Bei meiner Wanderung durch die Schulausstellung in Chicago fand ich u. a. auch ein Buch, das nur handschriftlich ausgestellt war, betitelt: *Topics of the Course of Studies in the State Normal School, Westfield Mass.* Das waren Erläuterungen über die Art, wie die Lehrer die Lehrpläne (Pensa auf deutsch) auszuführen hätten. Der Unterricht in Politik fing nun mit einer Stadtverordnetensitzung an, die der Lehrer mit seinen Schülern aufführte. Es wurden die Beamten gewählt, eines jeden Aufgaben, seine Befugnisse, Rechte und Pflichten genau besprochen, schliefslich aus einer Reihe von Anträgen einer ausgesucht, z. B. Bau einer Badeanstalt, oder Wasserwerks; und nun konnte die

allerdings nicht geben; Schriften, die über diese Gegenstände handeln, sind für Erwachsene geschrieben und verfolgen den entgegengesetzten Plan; aber es kann doch nicht allzulange dauern, bis diesem Mangel abgeholfen ist, wenn man nur ernstlich will. Nur mufs man nicht eine solche Neuordnung von heute auf morgen durch einen neuen ›Normalplan‹ auferlegen wollen, wie überhaupt die ›Reform von oben herab‹ nie auf befriedigende Ergebnisse kommen wird.

Anknüpfend an die Thatsachen der nächsten Umgebung, z. B. den Bau einer Brücke, die Wahl eines Beamten, die Musterung der Rekruten und dergl., findet sich Gelegenheit zu erforschen, was der Schüler aus dem Elternhause schon weifs, und daran die fehlende weitere Belehrung zu knüpfen. Auf diese Weise sieht der Knabe mit offenen Augen seine Umgebung an, er lernt, wenn nicht begreifen, so doch fühlen, wie viel tausend Fäden sich täglich bewegen, wie viel Hände und Köpfe sich regen, die alle dem einen Zwecke dienen, die grofse Maschine im Gange zu halten; er lernt aber auch begreifen, dafs alle und jeder sich einfügen müssen in das grofse Ganze, als ein Glied, als ein Hilfsteil, und dafs das Gesetz des Lebens Entwicklung heifst. Es wird dann jene leider so oft beobachtete mechanische Auffassung des Volkslebens seltener werden, die da glaubt, dafs man alle Schäden und Uebel durch Gebote oder Verbote abstellen könnte, dafs für jeden Mangel ein neues Gesetz die beste Abhilfe wäre.

Aber noch mehr. Hat der Schüler auf diese Weise den Umfang der Geschichte kennen gelernt, und diese Kenntnis (im nächsten Jahre) noch durch Erforschung eines gröfseren ihm gleichfalls noch recht nahe liegenden Kreises erweitert, dann reizt ihn solche Wissenschaft auch an, die entsprechenden Beziehungen auf anderem Gebiete, zu anderen Zeiten zu studieren. Er wird aber auch nicht verkennen können, dafs das neuzeitliche Volksleben viel mannigfaltiger, viel grofsartiger und verwickelter ist, als die Verhältnisse der alten Welt und in früheren Zeiten; sicherlich wird er vor dem grausamen und recht beschämenden Irrtum bewahrt bleiben, dem so mancher Abiturient mit Nr. 1 verfallen ist, das heutige politische Leben für gering

Verhandlung losgehen. Nach der Abstimmung wird die Ausführung besprochen, welche Beamten da einzugreifen haben, zu beaufsichtigen, zu prüfen, schliefslich zu bezahlen u. s. w. Dabei lernen die Kinder den ganzen Mechanismus der städtischen Verwaltung kennen und sind für die Sache im höchsten Grade interessiert. Dann kommt die Frage: War dies wohl immer so? — Nein, der Anfang der Städteverfassung reicht nach Deutschland zurück, von da kam sie nach England, entwickelte sich dort eigentümlich, wurde nach Amerika verpflanzt und bildete sich anders aus in Massachussets und Georgia als in anderen Staaten u. s. w. — Dasselbe Verfahren dann auch bei Entwicklung der Staatsverfassung.

zu halten im Vergleiche zu den Verhältnissen des alten Rom oder Griechenlands.

Das nächste Schuljahr, das siebente also, hätte dann ein erweitertes Gebiet in ähnlicher Weise zu behandeln: Geschichte Preufsen-Deutschlands seit 1701. Auch hier hat man nicht hohe Politik zu treiben und Lehren der französischen Revolution zu widerlegen oder zu beweisen, sondern es gilt hauptsächlich zu zeigen, wie sich die einzelnen Staats- und sozialen Einrichtungen nach und nach herausgebildet haben, beeinflufst durch die Umstände und den Fortschritt im allgemeinen.

Hätte so der Schüler einen fafsbaren Begriff erhalten von dem, was Geschichte ist, was sie umfafst, und welche Fragen dabei in Betracht kommen, welche Verhältnisse und Beziehungen zu beachten sind, dann könnte der Geschichtsunterricht in der üblichen chronologischen Folge beginnen. Also achtes Schuljahr, Alte Geschichte; neuntes, Geschichte des Mittelalters; zehntes, Neuere Geschichte; elftes, die Neueste Geschichte, seit den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts. Vergleichungen mit der Gegenwart ergäben sich dann ganz von selbst, liefert doch die Umgebung selbst das Schema sozusagen, nach dem wir die Zustände anderer Zeiten untersuchen.

Das letzte Jahr könnte dann eine Art von geschichtsphilosophischer Betrachtung bringen, indem die Entwicklung einzelner Fragen durch ganze Zeiträume verfolgt, Betrachtungen über Vor- und Nachteile mancher Einrichtungen angestellt, vielleicht einzelne Abschnitte vaterländischer oder fremder Geschichte nochmals eingehender behandelt würden, als es im ersten Jahre möglich war.

Man wolle hiergegen nicht einwenden, dafs dann die Einjährig-Freiwilligen, die mit dem neunten Jahre aus der Anstalt scheiden, nichts von der neueren und neuesten Geschichte zu hören bekämen. Eine Vollanstalt mufs als Ganzes betrachtet werden und als solche ihren Lehrplan gestalten. Leute, die die Anstalt nur zum Teil besuchen wollen, gehören eben auf eine andere Schule, die mit neun Jahren ihren Lehrplan abschliefst. Die Gymnasien selbst werden ja nur froh sein, die Last dieser halben Gymnasiasten los zu werden.

Zum Schlusse sei mir noch eine Bemerkung gestattet über die Schulbücher in der Geschichte. Da sind neben den ganz brauchbaren Tabellen, sogenannte »Leitfäden«, »Abrisse«, »Grundrisse der Geschichte oder Weltgeschichte«, in denen auf 15 bis 20 Bogen nun auch die ganze Geschichte von Confucius bis Caprivi ab- oder vielmehr heruntergerissen wird. Der enge Raum drängt zur Kürze des Ausdrucks, und da wird oft in einen einzigen Satz so viel hineingepfropft, dafs der Lehrer eine Stunde zu erklären hätte, wollte er alle die Andeutungen erläutern, die sich darin vorfinden, und wohl von dem Kenner der Ge-

schichte verstanden werden können, nicht aber von jemandem, der die Sachen eben erst lernen soll. Die gerügten Mängel haben fast alle, am wenigsten noch die für Volksschulen geschriebenen Bücher, die mehr biographische Bilder enthalten. Ich meine nun, dafs das Interesse am besten geweckt wird durch vielen und klar dargelegten Stoff. Das Geschichtsbuch mufs ein Lesebuch sein, ein Buch, an das sich der Schüler auch wohl ohne die Anregung durch Hausaufgaben heranmacht und liest. Darum gebe man dem Schüler ein ausführlicheres Buch in die Hand, ein Werk etwa vom Umfange wie Webers kleinere Weltgeschichte. Selbstverständlich ist dies nicht das Mafs des Wissenswerten für die Prüfung, wie es in den Leitfäden so schön vorhanden ist: der Lehrer trägt vor, geht vor allem darauf ein, den Zusammenhang der geschichtlichen Erscheinungen zu entwickeln, die gegenseitige Einwirkung der verschiedenen Ereignisse erkennen zu lassen, und der Schüler kann dann die Sachen zu Hause nachlesen und sich das Einzelne weiter ausmalen. Bei der Wiederholung mufs nun der freie Vortrag die Regel sein, das Abfragen nur die Ausnahme bilden. Es kann nicht zweifelhaft sein, dafs man auf diese Weise nicht nur das geschichtliche Urteil schärfen, das Interesse an den Thatsachen erhöhen, sondern auch Ausbildung im freien Vortrage, wie in der deutschen Sprache überhaupt fördern würde.

»Das 20. Jahrhundert«. Prof. Dr. Littmann.

Der erste hauswirtschaftliche Unterrichtskursus an der 196. Gemeindeschule in Berlin.

Der vom »Verein für das Wohl der aus der Schule entlassenen Jugend« unterhaltene erste Kursus für hauswirtschaftlichen Unterricht an der 196. Gemeinde-Mädchenschule begann am 18. Oktober 1893 und wurde am 26. September 1894 mit einer Prüfung der aus der Schule tretenden Schülerinnen geschlossen. Zwanzig 13jährige Mädchen der ersten Klasse sind in 40 Lektionen, die sich mit wöchentlich einer über das ganze Schuljahr verteilten, über das Allernotwendigste eines kleinen Familienhaushalts, besonders nach Führung der Küche theoretisch und praktisch unterwiesen worden. Es wurde im ganzen die Kasseler Einrichtung benutzt, nach welcher die Küche und Kinder in fünf Abteilungen gruppiert sind und die praktische Beschäftigung aller Gruppen gleichzeitig mit den gleichen Arbeiten erfolgt. Diese Einrichtung hat entschiedene Vorteile gegenüber der ungeteilten Küche mit nur einem Herde, vor allem ist die praktische Thätigkeit jedes Kindes, also die Übung in den einzelnen Arbeiten ausgiebiger und leichter kontrollierbar. Auch die Kücheneinrichtung hat sich als ausreichend erwiesen und bewährt.

Der Unterrichts- und Übungsstoff umfafste die Küchen-

geräte nach Behandlung und Gebrauch, das Aufscheuern der Küche und der Holz-, Blech-, Eisen-, Porzellan- und Glasgeräte, die Bedienung des Küchenherdes, die Reinigung und Behandlung der Küchenwäsche, das Tischdecken und Verhalten bei Tische, die einfachste hauswirtschaftliche Buchführung, endlich die Theorie und die Zubereitung der in jedem kleinen Haushalt vorkommenden Speisen und Getränke. Die letzteren sind durch die Rezepte nach Zusammensetzung und Mengenverhältnis näher bestimmt, sie werden stets nach Einkauf, Preis, Buchung, Nährwert, Vorbereitung der Materialien und Herstellung der Speisen besprochen. Um das Interesse der Mädchen für häusliche Blumenpflege zu wecken, erhielt jede mit Beginn des Sommer-Semesters eine Myrte, welche zuhause nach Vorschrift gepflegt und von Zeit zu Zeit mitgebracht werden mufste.

Im Verlaufe des ganzen Kursus sind vorbereitet und gekocht worden:

1. Suppen: Butterreis-, Milchgries-, Kartoffel-, Hafermehl-, Brüh-, Milch-, Gemüse-, Kirsch-, Apfelbrotsuppe;
2. Gemüse: Saure Kartoffeln, Ringkartoffeln, Mohrrüben, Spinat, Kohlrabi, grüne Bohnen, Schmorgurken, Weifskohl, Schmorkohl;
3. Mehl- und Eierspeisen: Semmelklöfse, Kartoffelklöfse, Nudeln, Einlauf, verlorene Eier, Schürzkuchen, Flammeri, Eierkuchen;
4. Hülsenfrüchte: Erbsensuppe mit Speck, Brühlinsen, weifse Bohnen, saure Bohnen;
5. Fleischspeisen: Rindfleisch gekocht (Brühsuppe mit Graupen), Rinderschmorfleisch, Bouletten, Hering;
6. Breie: Milchhirse, Kartoffelbrei, Milchgries, Milchreis;
7. Tunken: Blaubeer-, Pflaumenmus, sauer-süfse Heringstunke;
8. Obst: Backobst, geschmorte Birnen;
9. Getränke: Kaffee, Chokolade.

Nur die gekochten Rezepte nebst Mengen und Preisangabe wurden von den Mädchen in kleinen Büchelchen während der nach zweistündigem Unterricht stattfindenden Pause notiert, sonstige Notizen dagegen nicht gestattet. Eine Sammlung der wichtigsten Sämereien und Produkte aus denselben, von Küchengewürzen, ein Herbarium mit Küchenpflanzen, eine Tafel mit der graphischen Darstellung der Zusammensetzung wichtiger Nahrungsmittel, endlich ein kleiner Apparat zur Ausführung von Versuchen standen stets zur Benutzung bereit.

Ein Teil der zubereiteten Speisen diente als Proben für die Mahlzeiten der Schülerinnen, der Hauptteil zur Speisung von 40 Mädchen des nebenan befindlichen Kinderhorts. Die Verbindung mit letzterem war in jeder Beziehung zweckmäfsig; sie ermöglichte eine Herabsetzung der Unterhaltungskosten beider Institute, vor allen Dingen unterhielt sie das Gefühl der Zusammengehörig-

keit der Kinder. Die jüngeren Kinder waren erfreut über die Herstellung der Speisen durch die älteren, die älteren fühlten eine gewisse Befriedigung in der Mithilfe bei der Pflege der jüngeren.

Es ist die Frage aufgeworfen, ob hauswirtschaftliche Unterweisung in der Schulküche als besondere Veranstaltung neben der Mädchenschule überhaupt nötig, ob die jetzige Schule nicht schon für sich in der Lage sei, solche Unterweisung ausreichend zu bewerkstelligen.

Der letzte Teil der Frage mufs mit »Nein« beantwortet werden. Zwar bietet der Unterricht, namentlich derjenige in der Naturkunde, Gelegenheit zu einschlagenden Erörterungen, und dieselben werden in Zukunft noch umfänglicher platzgreifen müssen, soll dem Bedürfnisse entsprochen und ein Fundament zum Weiterbau gelegt werden; allein es bleiben eben meist nur theoretische Erörterungen, die rein praktische Seite vermag die gegenwärtige Schule ohne erhebliche Änderung ihres Betriebes nicht zu berücksichtigen. Selbst die hierher gehörigen theoretischen Erörterungen begegnen gegenwärtig deswegen grofsen Schwierigkeiten, weil ihnen vielfach die nötigen Demonstrationsmittel abgehen oder die Zeit zur Ausführung von geeigneten Versuchen mangelt. Theoretischer Unterricht aber in solchen realen Dingen ohne Anschauung und Versuch gewährt kaum mehr als einen toten Ballast, er erfüllt seinen Zweck sicher nur wenig. Die Schulküche bietet Beobachtungs- und Demonstrationsmaterial für Lehrerinnen und Schülerinnen ungesucht und in reicher Fülle, die besonderen Stunden ermöglichen die Bewältigung, die Lehrerin wird zu entwickelnder Lehrweise, zu beständigem Fragen nach dem Wie und Warum fast gezwungen, die Schülerinnen müssen geeignete Versuche an Tisch und Herd eigenhändig und selbstständig ausführen. Die Schulküche und der besondere Unterricht in engstem Zusammenhange mit dem sonstigen Unterricht sind also vorzüglich geeignet, das Bedürfnis nach hauswirtschaftlicher Unterweisung zu befriedigen. Die letztere darf allerdings auch nicht in blofse Empirie, in Anlernen einiger mechanischen Arbeiten ausarten. Nur die möglichst innige Verknüpfung von Theorie und Praxis, wie sie die neue Einrichtung darzustellen sucht, vermag diejenigen Erziehungserfolge zu sichern, wie sie in Erweckung des Interesses, in Übung und Verständnis, in Ordnung und Sittsamkeit, endlich in Reinlichkeit und Sparsamkeit hier in die Erscheinung treten sollen.

Berlin. Dr. Hermann Zwick.

Neuere Erscheinungen auf dem Gebiete des französischen Sprachunterrichts.

Von Prof. **Dr. F. Fath** in Karlsruhe.

St. Waetzold, Die Aufgabe des Neusprachlichen Unterrichts und die Vorbildung der Lehrer. Berlin, Gaertners Verlagsbuchhandlung. 1892.

Es ist hier nicht der Ort, uns in die Streitfrage einzumischen, die auf dem 5. Neuphilologentage durch den Vortrag des Prof. Waetzold, den wir hier gedruckt vor uns haben, angeregt wurde. Aber wir dürfen eine Schrift von so bedeutendem Inhalt nicht mit Stillschweigen übergehen, eine Schrift, von der wir wünschen und hoffen möchten, dafs sie Epoche machend wirke für das Studium der neuen Philologie. — Der Verfasser bespricht die Forderungen der neuen preufsischen Lehrpläne und kommt zu dem Ergebnis, dafs gegenüber den realen, praktischen wie idealen Forderungen, die der Verf. daran knüpft — der Lehrer soll der Vermittler des Völkerverständnisses, der Förderer des Völkerfriedens sein — die Vorbildung der Lehrer auf der Universität eine ungenügende ist. Verf. hat am gegenwärtigen Universitätsstudium der Neuphilologen besonders folgende Ausstellungen zu machen: Die Universität bildet Philologen, aber keine Lehrer; die praktischen Übungen, auf die bei andern Fakultäten so sehr gedrungen wird, fehlen ganz, oder sind nur in geringem Mafse vorhanden; das Studium ist auf das Historisch-Philologische beschränkt und vernachlässigt das Litterarisch-Ästhetische; das Seminar ist nur historisch-kritisch, nicht praktisch. Dem gegenüber ist zu fordern, dafs der Lehrer neuerer Sprachen aufser historisch-philologischer und phonetischer Schulung, aufser umfänglicher kritischer Belesenheit noch besitze vor allem eine durch lange Übung erworbene gewohnheitsmäfsige Sicherheit in der mündlichen wie schriftlichen Handhabung der fremden Sprache und dann eine aus der Anschauung geschöpfte Kenntnis der französischen und englischen Zustände, Einrichtungen und Lebensformen. Deshalb ist es nötig, dafs die Universität den Studenten mehr Gelegenheit zur praktischen Erlernung

der Sprache biete (durch eigene Seminare, eigene Lehrkräfte, systematische mündliche und schriftliche Übungen), dafs zur Zulassung zum Examen ein mehrmonatlicher Aufenthalt im Auslande nachgewiesen werde, dafs auch nach dem Examen die eine Hälfte des Probejahres im Auslande zuzubringen sei, und dafs auch älteren Lehrern zu gleichem Zwecke Gelegenheit und Unterstützung geboten werden solle. Der Verfasser hält es für möglich, dafs diese Vorschläge nach und nach zur Durchführung gelangen, ohne dafs dabei die strenge Wissenschaft im geringsten Not leide. Wir teilen völlig diese Ansicht und sind überzeugt, dafs, wenn auch auf dem Berliner Neuphilologentag nicht alles ging, wie es gehen sollte, die Lehrer der Universitäten sich nicht sträuben werden gegen Neuerungen, die nun einmal von der Zeit verlangt werden. Wir haben auch mit Freude gesehen, dafs der gefürchtete Rifs nicht in die neusprachliche Lehrerschaft hereingekommen ist, dafs im Gegenteil auf dem Karlsruher Neuphilologentag wieder ein neues, eifriges Zusammenarbeiten von Universität und Schule angebahnt worden ist.

Bahlsen, Der französische Sprachunterricht im neuen Kurs. Berlin, Gaertner, 1892.

Ohlert, Methodische Anleitung zum Unterricht im Französischen. Hannover, Carl Meyer, 1893. (Preis 1 M.)

Diese beiden Werke zeigen, dafs die »Reformer« es müde geworden sind, theoretisch die Notwendigkeit der Reform zu beweisen, und deshalb daran gehen, ihre Unterrichtsart zu einer festen Methode auszubauen. Beide Werke sind von praktischen Schulmännern verfafst, beide aus dem Schulleben hervorgegangen, beide können dem Lehrer nicht warm genug empfohlen werden. Beide Werke sind an wohlbekannte Lehrbücher angeknüpft und setzen dieselben voraus, das erstere schliefst sich an an Ulbrichs, das letztere an des Verfassers eigene Lehrbücher.

Bahlsen behandelt in langer geistvoller Ausführung (die leider nicht in Kapitel eingeteilt ist) die Methodik des Unterrichts, wie er ihn sich an höheren Bürgerschulen denkt. Er verlangt zuerst eine strenge, ja pedantische Lautschulung in der »Standard« Aussprache, wobei der Lehrer durch transscribierte Texte sich das Gewissen schärft. Die Vokabeln werden an den Lesestücken gelernt und an dem beigefügten Sätzematerial geübt. Viel Zeit mufs auf Sprechübungen verwendet werden, die zur Schulung der Aussprache, der Grammatik, zur Weckung des Sprachgefühls und zur Verwertung des früher Gelernten dienen müssen. Den Vorwurf, dafs die Reform die Grammatik vernachlässige, weist der Verf. energisch zurück. Allerdings werden keine Paradigmen mehr gepaukt, sondern die grammat. Kenntnis schöpft sich aus dem Lesestück und prägt sich ein durch die Sprechübungen und die umgebauten Sätze aus dem Lesestück. Besonders hübsch zeigt der Verf., wie die bekannte Schwierigkeit der unregelmäfsigen Verba gehoben wird, indem er nachweist, dafs wenn die

Klasse an das Pensum des Verbs »Venir« kommt, fast sämtliche Formen dieses Zeitworts dem Schüler schon bekannt und geläufig sind. Dasselbe gilt für sonstige Schwierigkeiten, z. B. auch der Syntax, so dafs auch auf der Oberstufe das Elementarbuch dem Schüler noch ein Vademecum sein mufs und kann. Der Raum gestattet uns nicht, auf des Verfassers Äusserungen über die schriftl. Übungen und das Übersetzen einzugehen; wir müssen hier auf die Schrift selbst verweisen. Nur noch einen Vorschlag, den der Verf. am Schlusse macht, möchten auch wir dringend zur Nachahmung empfehlen: die Lehrer einer gröfseren Stadt sollen sich zusammenthun und sich einen gebildeten Mann französischer Nationalität engagieren, der ihnen Stücke vorliest und Fragen über Aussprache etc. in wissenschaftlicher Weise beantwortet.

Ohlerts Methode ist aus seinen früheren method. Schriften bekannt (Vgl. Jahrgang 1893, Heft 9. 466 ff.). An dem vorliegenden Werkchen ist nur das neu, dafs der Verfasser den ganzen Stoff der Unterstufe und Teile der Mittel- und Oberstufe aufs eingehendste in Fragen und Antworten als Unterrichtsproben behandelt. Wenn auch nie eine solche Probelektion sich wiederholen wird, wenn auch, was wir nicht verschweigen wollen, manches recht schwerfällig und umständlich ist, so sind doch solche Musterstunden für jüngere Lehrer und für solche, die sich in die neue Methode einarbeiten sollen, aufserordentlich lehrreich und empfehlenswert. Der Anhang giebt sechs im Anschlufs an das Lesebuch geschickt bearbeitete deutsche Stücke als Stoffe für Extemporalien.

Stein, Lehrgang der französischen Sprache. Erste Abteilung (Quarta). Aachen, Barth, 1893 (geb. 1,20 M.).

Es ist ein erfreuliches Zeichen und ein Beweis für die Schaffenslust und Schaffenskraft der Neusprachler, dafs immer neue Erscheinungen auf dem Gebiet des Sprachunterrichtes auftauchen, wenn wir uns auch nicht verhehlen wollen, dafs bei dem vielen Trefflichen, das wir besitzen, es zu wünschen wäre, dafs der Strom der neuen Erscheinungen, besonders für den Anfangsunterricht, eine Zeit lang etwas weniger reich flösse. Das vorliegende Büchlein ist, wenn es auch kaum Neues bringt, recht brauchbar. Es beginnt mit einer Einführung in Laut- und Schriftlehre, um dann an gut gewählten kleinen Lesestücken zur Behandlung kleiner Kapitel der Grammatik überzugehen und in drei grofsen Abschnitten, die den drei Quartalen des Schuljahrs entsprechen, die Formenlehre zu behandeln. Die ersten Lesestücke sind dem Schulleben entnommen, es folgen Fabeln, Anekdoten, Gespräche, Briefe. Den Schlufs eines jeden Kapitels bilden inhaltlich zusammengehörige Einzelsätze zur Übung des Vorausgegangenen; nach dem 4., 9. und 15. Stücke bringt der Verf. aufserdem noch »Vermischte Übungen« zur Übersetzung aus dem Deutschen, die zuerst Einzelsätze, dann Umarbeitungen, Dialoge u. s. w. aus dem früher Gelernten enthalten. Den Schlufs bildet ein Lesebuch, das

neun Prosastücke, sechs Gedichte enthält. Ein dem Buch lose beigegebenes Wörterbuch enthält: a) die Präparationen zu den Lesestücken und Übungen, b) ein alphabetisches französisch-deutsches Wörterverzeichnis. Die Lesestücke sind gut gewählt, die Umformungen geschickt, die Regeln der Grammatik einfach und klar. Eine Fortsetzung ist in Aussicht gestellt.

Ph. Plattner, Kurzgefaste Schulgrammatik der französ. Sprache mit einem Lese- und Übungsbuch. Karlsruhe, Bielefeld, 1894. (geb. 3.95 M.)

Wenn Ph. Plattner, dieser treffliche Schulmann und feine Kenner des Französischen, ein neues Schulbuch veröffentlicht, so erregt dies gewifs berechtigtes Aufsehen. Wenn wir nun fragen, aus welchem Bedürfnis wohl das neue Buch hervorgegangen sein mag, so dürfte der Grund zu dieser Publikation wohl darin liegen, dafs der Verf. gefunden hat, dafs seine grofse Schulgrammatik für Schulen im allgemeinen zu schwer ist, die Grammatik im Lehrgang II aber etwas zu kurz kommt. Die neue Grammatik ist deshalb ein Mittelding zwischen jenen beiden Büchern. In der Formenlehre deckt sie sich fast vollständig mit dem Lehrgang II mit dem prinzipiellen Unterschied, dafs das Zeitwort an den Anfang gestellt wird. Von der Syntax des Verbs an folgt das Buch im allgemeinen dem Gang der Schulgrammatik, welche in abgekürzter, für die Schule aber völlig genügender Form wiedergegeben ist, ohne grundsätzliche Unterschiede. In einem besonderen Abschnitt »Phraseologie« folgen wie in Lehrgang II Einzelerscheinungen auf dem Gebiet der Hauptwort- und Zeitwortlehre, Beispielsätze für die Zeiteinteilung und die Lehre von den Präpositionen. Den Schlufs der Grammatik bildet — und das ist ganz neu — ein besonderes Kapitel für Lektüre, die die Grammatikstunden beleben soll: *Lecture supplémentaire*, das vier Lesestücke enthält: *Les sons du français* (nach Passy), *La versification française* (nach F. de Gramont), *Quelques faits de grammaire historique* (nach Laporte, C. Raguet, A. Brachet) und *La lettre* (J. Heaumier) als Muster und Anleitung zum Briefstil. Die Grammatik umfafst mit Register 176 Seiten. — Besonders käuflich oder mit der neuen Grammatik zusammengebunden erscheint ein Übungsbuch, das aus 3 Teilen besteht. Der erste enthält 32 von dem so belesenen Verfasser hübsch ausgewählte gröfsere Lesestücke, daran schliefsen sich »Umbildungen« dieser Lesestücke in deutscher Sprache, zum Übersetzen und als Muster ähnlicher Übungen in der Schule, und daran endlich: »Gemischte Übungen«, d. h. Übungsstücke zum Übersetzen vom Deutschen ins Französische ohne Anschlufs an vorhergehende Lektüre, Übungen, die der Verfasser mit Recht für nötig hält, »so lange es nicht Vorschrift ist, dafs die Prüfungsaufgaben sich an die Lektüre anschliefsen sollen«. — Es mufs noch hinzugefügt werden, dafs das ganze Buch sich als Fortsetzung sowohl zu Plattners »Lehrgang I« wie zum »Elementarbuch« verwenden läfst; ferner kann die Grammatik

ohne Lesebuch auch gemeinsam mit dem »Übungsbuch zur französischen Schulgrammatik« gebraucht werden. Der fleifsige Verfasser hat durch dieses Buch die Zahl seiner guten Schulbücher um ein neues vermehrt. Ausstattung und Druck sind gleich vorzüglich wie bei den übrigen Plattnerschen Werken.

Rahn und Hoeven, Formenlehre der franz. Sprache nach Rahns vermittelnder Methode. Leipzig, Reisland, 1893.

Das vorliegende Werk ist der 1. Teil einer Neubearbeitung von Rahns Lehrbuch der franz. Sprache für höhere Mädchenschulen und verwandte Anstalten und zwar nach der Seite der Reform. Das Vorwort sagt hierüber: »Die »vermittelnde Methode« ist auch in diesem Lehrgang I beibehalten und von dem zweiten Verfasser nur weiter ausgebaut worden. Der weitere Ausbau besteht a) in den Einleitungssätzen der Lectionen 1—82, b) in den Anschauungs- und Sprechübungen und c) in der gleich von Anfang an auftretenden Lektüre«. Man konnte keine bessere Lobschrift auf die Reform schreiben als dieses Buch, das eine Zusammenschweifsung der alten und der neuen Methode ist und so den Lehrer zwingt, Vergleiche anzustellen, die sehr zu ungunsten der alten Methode ausfallen. Wir sagen »der alten Methode« und nicht des Buches; denn was wir an dem Buch auszustellen haben, gilt der Methode. Die ersten Lektionen behandeln die Aussprache, ganz im alten Stil, mit einzelnen Wörtern, deutschen Wörtern zum Vergleich der Aussprache und Ausspracheregeln wie z. B. s, x und z werden wie ein weiches s (s in sehen [!]) hinübergezogen. Unzusammenhängende Sätze dienen als »Übungsstücke« in französischer und deutscher Form, mit allen Schattenseiten der Einzelsätze, ich erinnere nur an den Satz: *„vous avez le papier sur le pied"* oder *„le teinturier a loué le bienfait"* u. ä. Von L. 5 an kommen in jeder Lektion »Anschauungs- und Sprechübungen«, die Thätigkeiten der Schule und einzelne Gegenstände im Schulzimmer behandeln, deren Stoffe und Schwierigkeit stetig sich erweitern. Hier finden wir, abgesehen von manchem unfranzösischen Ausdruck, der sich aber nicht leicht vermeiden läfst, und manchem, das an den Haaren herbeigezogen worden ist, fast lauter Vortreffliches, und wir begreifen nicht, wie der gleiche Lehrer, der jedenfalls in diesen Sprechübungen mit der Klasse in lebhaftester Berührung ist, später wieder die toten Einzelsätze behandeln mag. Von L. 25 an treten an die Stelle der ersten Mustersätze oder neben dieselben zusammenhängende Stücke. Diesen folgt dann die Grammatik, und daran schliefsen sich die Übungsstücke und die Anschauungs- und Sprechübungen. Die Übungsstücke heifsen später Themas, die zusammenhängenden der Lektion vorangehenden Stücke: Versions; dazu kommt später immer reicherer Lesestoff. Wenn eine Klasse an der Hand eines tüchtigen, frischen Lehrers dieses Buch, das für einen 3—4jährigen Kurs bestimmt ist, durchgearbeitet hat, so wird sie einen reichen Schatz von Kennen und Können erworben haben; aber nicht durch die vermittelnde Methode, sondern trotz derselben.

Joh. Storm, Französische Sprechübungen. Deutsche Ausgabe, 2. verb. Auflage von Joh. Storm und Dr. Lauterbach. Bielefeld und Leipzig; Velhagen & Klasing, 1893 (geb. 2,60 M.).

Häufig hält ein Buch nicht, was sein Titel verspricht, hier haben wir ein Buch, das mehr hält, als sein Titel erwarten läfst. Das Buch ist bekanntlich eine deutsche Bearbeitung des zuerst fürs Norwegische geschriebenen Buches des ausgezeichneten Gelehrten und Kenners der französischen Litteratur- und Umgangssprache. Die deutsche Bearbeitung liegt hier in zweiter Auflage vor, vermehrt und verbessert nach den mit den zahlreichen Bearbeitungen dieses Buches gemachten Erfahrungen. Das Buch enthält unter dem bescheidenen Titel »Französische Sprechübungen« ein vollständiges Lehrbuch der französ. Sprache in Gesprächsform, das allerdings, wie Verf. selbst sagt, nicht für Anfänger bestimmt ist, sondern eine mittlere Stufe bilden soll. Es enthält zwar Dialoge in elementarer Form; diese sind aber nur zur Wiederholung bestimmt, bei weitem die gröfsere Mehrzahl ist für vorgerücktere Schüler, manche sogar nur für Erwachsene passend. Diese Sprechübungen sind nach grammatischen Kapiteln geordnet, und es ist kaum eine schwierigere oder leichtere Frage der Formenlehre oder Syntax (welche beide der Verfasser nicht trennt), die nicht in zahlreichen Beispielen zur Anschauung gebracht würde. Der Stoff zerfällt in 12 grofse Kapitel, die in einzelnen Abschnitten besondere Erscheinungen in reicher Fülle behandeln. Der Inhalt der Gespräche ist allen Gebieten des Lebens entnommen; die meisten der Gespräche sind vom Verf. selbst gebildet, manche aber auch modernen Lustspielen und auch aus Molière direct herüber genommen. Das Französisch ist, wofür der Name des Verfassers und seiner Mitarbeiter bürgt, das beste Französisch der Umgangssprache und zwar in allen ihren Spracherscheinungen von der einfachsten Alltagsconversation auf der Strafse und im Café bis zu den schwierigsten Ausdrucksformen der geistreichsten französischen Conversation. Nirgends verfällt das Buch, wie die meisten anderen Gesprächsbücher, ins Banale. Altertümliche Wendungen kommen nur selten vor, meist in Sprüchwörtern und sprüchwörtlichen Redensarten. Ziemlich häufig sind familiäre Ausdrücke und Kürzungen oder Abweichungen von der strengen Schulgrammatik, die aber gewöhnlich als solche in Anmerkungen bezeichnet werden. Nicht alle darf der Ausländer ohne weiteres nachahmen oder gar der Schüler, wie z. B. (ich greife aufs geratewohl heraus) *„il le préfère à moi“* (für *„il me le préfère“*), *„le mien et le tien“* (für *le tien et le mien“*), *„le chapeau à mon oncle“*, das im Französischen gerade so familiär oder vielmehr unrichtig ist wie unser deutsches: dem Onkel sein Hut, u. a. Von allen auffallenden Wendungen giebt der Verf. seine Quellen oder Hülfsmittel an, sodafs auch die Anmerkungen des Buches besonders dem Kenner des Französischen einen reichen Schatz hübsch zusammengestellten Materials geben. Einzelne Spracherscheinungen, die der Verf. gerade nicht in den

Gesprächen untergebracht hat, ferner Sprüchwörter, Citate, Redensarten und ähnliches sind nach jedem Kapitel unter der Überschrift: „Phraséologie“ vereinigt, und auch diese Teile enthalten reiches Material; endlich folgen jedem Kapitel „Übungen“, d. h. kleine Gespräche oder Einzelsätze in deutscher Sprache zur Übersetzung ins Französische, wobei das im vorhergehenden Kapitel Behandelte zur Anwendung kommen soll. — Ein Schulbuch ist das vorliegende Werk nicht, da die Anordnung und teilweise der Inhalt nicht schulmäfsig genug sind. Aber für jeden Fortgeschrittenen ist das Buch ein treffliches Hilfsmittel, und für den Lehrer, der es einmal eine Zeit lang benutzt hat, wird es bald unentbehrlich. Ganz besonders ist es aber denjenigen zu empfehlen, die sich für einen längeren Aufenthalt in Frankreich nützlich vorbereiten wollen.

L. Bahlsen u. J. Hengesbach, Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit. Berlin, Gaertner, 1894.

Unter diesem Titel erscheint eine neue Sammlung, die sich hauptsächlich die Aufgabe setzt, dem Bedürfnis der Schullektüre nach reellen Stoffen Rechnung zu tragen. Die bis jetzt erschienenen 12 Bändchen der französischen Abteilung enthalten eine Reihe von in Frankreich als trefflich anerkannten Werken, und es ist mit Freuden zu begrüfsen, dafs diese reichen Stoffe, wenn auch gekürzt oder im Auszug, unsern Schulen zugute kommen.

Uns liegen Band 1 und 9 zur Besprechung vor. Band 1 ist Maxime Du Camp: Paris, herausgegeben von Oberlehrer Dr. Th. Engwer.

Die französische Serie konnte nicht besser eingeführt werden als durch dieses wohlbekannte Werk. Als Referent vor Jahren auf der *bibliothèque Ste. Geneviève* dasselbe studierte, kam ihm schon der Gedanke, wie erfreulich es wäre, wenn es wenigstens im Auszug oder in Auswahl an den deutschen Schulen gelesen werden könnte, er verhehlte sich aber auch nicht, welche Schwierigkeiten die Aufgabe mit sich brächte, aus dem grofsen sechsbändigen Werke gerade das Wichtigste herauszunehmen. Diese schwierige Aufgabe hat der Herausgeber trefflich gelöst und hat, wie uns scheint, wohl das Richtige getroffen. In 17 ausgewählten Kapiteln bringt er aus dem berühmten Werke Schilderungen der Stadt Paris und einzelner Teile, (Seine, Ponts, Halles centrales) ferner mancher Einrichtungen der Stadt und des Staates (Monnaie, Eau, Eclairage, Enseignement u. s. w.), kurz äufserst wissenswerter und interessanter Dinge, die der Lehrer des Französischen mit seinen Schülern mit grofsem Vergnügen lesen wird. Der Stil von M. Du Camp ist bekannt. Man weifs, dafs er eine Menge geschichtlichen, geographischen, politischen, litterarischen Materials liefert, aber das alles in anregender, unterhaltender Form und in einem trefflichen, meist auch nicht zu schwierigen Französisch. Und so kann man sich gar keinen bessern Stoff zur Klassenlektüre wünschen,

um so mehr als durch den Herausgeber in zahlreichen Anmerkungen jede sachliche Schwierigkeit gehoben ist. In manchem, namentlich statistischem Material hätte der Herausgeber vielleicht den neusten Stand angeben sollen, da ja der Verfasser längst tot ist und auch die Angaben in der letzten Ausgabe z. B. was Post, Telegraph, Eclairage u. s. w. betrifft, heute schon nicht mehr gelten. Teilweise geschieht dies in einem Anhang in deutscher Sprache, den der Herausgeber dem Büchlein beigiebt, wie eine Art Reiseführer durch Paris. Das Büchlein wird wohl rasch in unsern Schulen Eingang finden.

Der 9. Band der Sammlung bringt: E. Despois Le Théâtre français sous Louis XIV., herausgegeben von Oberlehrer Dr. G. Erzgraeber.

Diese Veröffentlichung ist ebenso dankenswert als die vorige. Despois ist bei uns meist nur durch seine Molière-Ausgabe bekannt, und es ist sehr erfreulich, dafs auch ein anderes Werk dieses geistvollen und gelehrten Schriftstellers bei uns verbreitet wird. Der Herausgeber will uns den ganzen Inhalt des Werkes mitteilen, giebt aber nur den 6. Teil etwa im Original, das Übrige in kurzem Auszug in deutscher Sprache. Auch hier hat es der Herausgeber verstanden, aus dem vielen Material des Originals das Interessanteste herauszuheben, und es ist ihm gelungen in dem kleinen Werkchen einen Blick zu gewähren nicht nur in das litterarische Leben des grofsen Jahrhunderts, sondern auch in das gesellschaftliche Leben, die Politik, die Intriguen am Hofe, in Staat, Kirche, besonders in die Kämpfe und Widerwärtigkeiten, die die damaligen Schauspieler durchzumachen hatten. Das Werk erfordert zu seinem Verständnis schon eingehendere Kenntnisse der franz. Litteratur und ist deshalb wohl nur in den obersten Klassen mit Erfolg zu gebrauchen. Eine Reihe trefflicher Anmerkungen erleichtern aber das Verständnis und fügen dem Inhalte des Werkes selbst noch manches Wissenswerte bei.

Neue Bücher und Aufsätze.

Im letzten Quartal des vorigen Jahres erschienen.

a) Bücher.

Burckhardt, Schulv., Sem.-Dir., Dr. Ferd., Psychologische Skizzen zur Einführung in die Psychologie (VI., 313 S.) Löbau, J. G. Walde, 3 M.

Goerth, Töchterschul-Dir., Albr., Erziehung und Ausbildung der Mädchen. Ein Wegweiser für gebildete Eltern, für Lehrer und Erzieher. (XIII., 497 S.) Lpzg., J. Klinkhardt. 6 M.

Glogau, Prof. Dr. Gust., Die Hauptlehren der Logik u. Wissenschaftslehre. Für den Selbstunterricht dargestellt. (XVI., 190 S.) Kiel, Lipsius u. Tischer. 5 M.

Haufe, Dr. Ewald, Aus dem Leben eines freien Pädagogen. (158 S.) Leipzig, Bacmeister. 1,20 M.

Hiemesch, Karl Heinr., Der Gesinnungsunterricht im ersten Schuljahre nach seiner theoretischen Begründung und praktischen Gestaltung. (III, 82 S.) Lpzg., E. Wunderlich. 1 M.

Königsbauer, Sem.-Insp., J., Zur Reform des Unterrichtsbetriebes in Volksschulen. (53 S.) Bamberg, C. C. Buchner. 0,80 M.

Krause, Karl Chr. Fr., Abhandlungen und Einzelsätze über Erziehung und Unterricht. 2 Bde. Aus dem handschriftl. Nachlafs des Verf. herausgeg. vom Sem.-Oberl. Rich. Vetter. Weimar, F. Feller. 5,50 M.

Lasson, Ad., Das Gedächtnis. (72 S.) Berlin, R. Gärtner. 1,40 M.

Meyer, Johs., Bilder aus der Geschichte des deutschen Volkes. Nach den Meisterwerken deutscher Geschichtschreibung bearbeitet. (606 S.) Gera, Th. Hofmann. 5 M.

b) Aufsätze.

Alge, S., Die Verwendung von Bildern im fremdsprachlichen Unterrichte. Schweiz. pädag. Zeitung. Zürich, Orell Füfsli.

Bergemann, Dr. Paul, Zur Frage des Geschichtsunterrichts. Die Lehrerin 2. Gera u. Leipzig, Th. Hofmann.

Flügel, Otto, Die Religionsphilosophie in der Schule Herbarts. Deutsche Blätter f. erz. Unt. 40. 41. Langensalza, Beyer & Söhne.

Heil, A., Die Aufsatzübungen und ihr Verhältnis zum analytischen und synthetischen Unterricht. Rh.-westf. Schulztg. 6—8. Aachen, R. Barth.

Kuoni, J., Die schriftlichen Arbeiten auf der Stufe der oberen Primarschule. Schweiz. pädag. Zeitschrift. 4. Zürich, Orell Füfsli.

Liebeskind, H., Jugendlektüre und Unterricht. Lehrer-Zeitung für Thür. u. Mittel-Deutschland. 41—44. Jena, Neuenhahn.

Liebeskind, H., Was kann der Lehrer zur Verbreitung guter Lektüre in der Schulgemeinde thun? Deutsche Blätter f. erz. Unt. 42., 43. Langensalza, Beyer & Söhne.

Schulze, Otto, Gesichtspunkte für Behandlung, Auswahl und Anwendung der deutschen Gedichte (Musterstücke). D. Bl. f. erz. Unt. 44., 45. Langensalza, Beyer & Söhne.

Stolze, Hugo, Darstellender Unterricht. Praxis der Erziehungsschule 4. Altenburg, H. Pierer.

Völkner, Karl, Der heutige Stand der Schulbibelfrage in Preufsen. Deutsche Schulzeitung. 40—44. Berlin, Öhmigke.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 2. *Februar* 1895. **VI. Jahrg.**

Das wahre Wesen der Gefühle.

Von Prof. **Dr. F. M. Wendt** in Troppau.

(Schlufs.)

3. Die qualitativen Gefühle.

Wie bei den sinnlichen Gefühlen in der Qualität des Reizes ein Anlafs zur Entstehung von Lust oder Unlust liegt, so erwächst aus der Beziehung zweier oder mehrerer Erlebnisse aufeinander oder auf unser Ich ein neuer Zustand, welcher entweder in der Form des Gefallens Lust, oder in der Form des Mifsfallens Unlust erweckt; d. h. es entspricht oder widerspricht eine solche Verbindung, beziehungsweise Trennung von Erlebnissen unserer Willensrichtung. Wenn ich z. B. sage: Das Geläute der Glocken vertreibt das Gewitter, so widerspricht dies unserer Überzeugung und erregt Mifsfallen; wenn wir den Kölner Dom oder die Wiener Votivkirche betrachten, so erweckt der Anblick dieser Formenverbindungen Gefallen; wenn wir vom Verrate des Moritz von Sachsen lesen, so erzeugt dies starke Unlust. Die Verbindung »deutscher Fürst« und »Verräter am Reiche« widerspricht unserer Willensrichtung, welche eine solche Verbindung von Erlebnissen (Reproductions- oder Einbildungselementen) nicht zugeben kann.

Man unterscheidet nun, je nachdem die bestimmenden Normen sich auf Verbindungen von Erlebnissen nach den Gesichtspunkten des Wahren, Schönen oder Guten beziehen, die daraus erwachsende Betonung in Wahrheits-, Schönheits- und Sittlichkeitsgefühle. Beziehen sich aber solche Verbindungen auf das höchste Wesen oder auf unsere Mitmenschen oder endlich auf uns selbst, so nennen wir diese Betonungszustände der betreffenden Erlebnisse religiöse Gefühle, Mitgefühle und Ichgefühle.

a. Das Wahrheitsgefühl.

Erklärt jemand eine Sache für etwas anderes, als sie ihrem Wesen nach ist, behauptet er z. B., aus den Karten

die Zukunft lesen zu können, so widerspricht dies der Richtung unseres Willens, welcher solche Begriffe nicht verbinden mag; es entspricht dagegen unserer Willensrichtung, wenn zwei Dinge, die beide einem dritten gleich sind, auch als untereinander gleich bezeichnet werden, z. B. ein Lire = $42\frac{1}{2}$ Kr. und ein Franc = $42\frac{1}{2}$ Kr., folglich ist ein Lire so viel wert als ein Franc. Aus der Thätigkeit des denkenden Willens geht also aufser dem formalen Gefühle der Unterhaltung oder Anstrengung noch ein besonderes Gefühl hervor, welches sich dann einstellt, wenn die durch den denkenden Willen hervorgebrachte Verbindung den Gesetzen des Denkens, d. h. den Formen der Logik entspricht. Gewöhnlich werden vier solcher Formen angenommen, nämlich

1. Jedes Ding ist sich selbst gleich; woraus eine Menge anderer Regeln sich ergeben.

2. Das Gegenteil des Wahren ist falsch. (Gesetz des Widerspruches.)

3. Eine Sache ist entweder wahr oder falsch, ein drittes ist nicht möglich. (Gesetz des ausgeschlossenen Dritten.)

4. Jede Wirkung hat eine Ursache, jede Folge einen Grund. (Gesetz des zureichenden Grundes.)

Wird eine solche Verbindung von Erlebnissen von uns oder andern hergestellt, welche diesen Normen entspricht, so nennen wir sie wahr oder richtig, und das Denkproduct gefällt uns. Das Erlebnis erhält einen angenehmen Accent. Im entgegengesetzten Falle nennen wir eine solche Verbindung unwahr oder falsch, und das Erlebnis ergiebt einen Zustand des Mifsfallens. Eine solche Denkarbeit ist oft ein langwieriger Procefs, der aus verschiedenen Teilarbeiten, welche in ihren einzelnen Gliedern wieder aufser von formalem Behagen, auch von qualitativer Lust oder Unlust als sogenanntes Wahrheitsgefühl begleitet sein können. Dabei stellt es sich manchmal heraus, dafs das Resultat eines solchen Denkprocesses uns mit den logischen Normen übereinzustimmen scheint, während es uns schwer fällt, der Ursachen oder der Gründe uns bewufst zu werden, deren Wirkungen oder deren Folgen jedes der gefundenen Urteile ausdrückt. Manchmal ist es auch nur schwer, sich der Gründe bewufst zu bleiben, oder sich ihrer wieder bewufst zu werden, weil die einzelnen Glieder des Denkprozesses mit grofser Schnelligkeit, scheinbar sich drängend, einander folgen Man pflegt dieses gewisse, dem Ergebnisse des Prozesses vorgreifende Gefühl, welches der Entdeckung einer neuen Wahrheit, einer Erfindung u. dgl. vorausgeht, wohl auch mit besonderem Nachdrucke das Wahrheitsgefühl, oder auch die Vorahnung der Wahrheit zu nennen,

und gerade diesem gewissen prophetischen Blicke eine hohe Bedeutung für die Forschung zuzuschreiben. Allein von einer Vorahnung der Wahrheit kann strenggenommen keine Rede sein. Wo ein solcher Fall eintritt, sind uns entweder noch nicht alle Gründe der Folgerung bekannt, und der Denk-Prozefs ist eigentlich noch lückenhaft, die Wahrheit also noch zweifelhaft, oder wir haben die hinreichenden Gründe nicht mehr in der rechten Ordnung oder überhaupt nicht mehr alle im Gedächtnis, oder es hat die einbildende Thätigkeit beim Entdecken und Auffinden einer neuen Wahrheit ihre Leistung noch nicht völlig ausgestaltet. Es verhält sich ganz so wie bei dem künstlerischen Schaffen. Eine neue wissenschaftliche Theorie erscheint zunächst als rohe Skizze, welche nach und nach immer mehr im einzelnen ausgearbeitet und zum logisch idealen Gebilde entwickelt wird. Das Wahrheitsgefühl ist eines der stärksten Lustgefühle, macht dem Forscher seine schwierige Denkarbeit süfs, befriedigt die Gelehrten, verhütet Irrthum, drängt zur Lösung von Zweifeln, treibt zum Studium und lohnt für dessen Mühe. Überhaupt ist ein empfindliches logisches Gewissen — so nennt man die Empfindlichkeit für Wahres und Falsches — eine Quelle reicher Gefühle, die jedem Gebildeten eine Welt reinsten Genusses eröffnen.

b. Das Schönheitsgefühl.

Wenn ein junges Fräulein, welches zum erstenmale einen Ball besucht hat, am andern Tage ihrer noch mit der Schultasche wandernden und daher noch nie durch Ballfreuden beglückten jüngeren Schwester versichert: »Gestern war es aber schön, Schwester!«, und diese, welche noch kein Verständnis für den Genufs hat, welchen ein mit einem Husarenlieutenant getanzter Walzer bietet, versichert, für sie sei eine Tasse Chocolade mit Schlagsahne das Schönste, so wollen beide jungen Mädchen damit sagen, dafs ihnen die bezeichneten Erlebnisse aufserordentlich angenehm seien. Wenn der Vater beider, ein unternehmender Kaufmann, versichert, er habe ein schönes Geschäft gemacht, und ihm dann ein Tischgast von einem versöhnlichen Menschen erzählt, der an seinem Feinde schön gehandelt habe, so läuft auch hier beides auf das Vergnügen hinaus, welches das einemal der Erwerb von Geld, das anderemal die Erfüllung der Pflicht gewährt. Allein mit allen den hier angeführten Gefühlen haben wir es beim eigentlichen Schönheitsgefühle nicht zu thun. Wenn erzählt wird, eine Dame sei schön gekleidet, ein Zimmer sei schön eingerichtet, ein Herr habe

einen schönen Wuchs, so ist das schon etwas anderes. Hier wird das Wohlgefallen, welches mit dem Worte schön ausgedrückt wird, bezogen auf gewisse Verhältnisse, welche im Schnitt, in der Farbe, im Aufputz des Kleides, in seinem Verhältnisse zur Gesichtsfarbe und Gestalt und auch zum Alter der Dame liegen; oder es wird bei der Wohnungseinrichtung gemeint, dafs die Möbel und ihre Anordnung, die Wahl der Vorhänge, Möbelbezüge u. dgl. in solcher Form und in solchen Verhältnissen stehen, dafs sie unser Wohlgefallen erregen. Und beim schönen Wuchse denkt man schon an die richtigen Verhältnisse der Körperteile und an einen gewissen wohlgefälligen Flufs der Begrenzungslinie. Wenn jemand ein Schubertsches Lied, eine Mozartsche Oper, eine Beethovensche Symphonie, ein Gemälde Raphaels, ein Meisterwerk Thorwaldsens, eine Ballade Schillers, ein Epos Goethes, ein Drama Lessings schön findet, so handelt es sich natürlich auch um einen angenehmen Ton des Erlebnisses, hervorgegangen jedoch aus einem Doppelten:

1. aus einem Verhältnisse der Elemente, aus denen der Sinnenreiz sich zum Ganzen zusammensetzt, und
2. aus einem Verhältnisse dieses Reizes oder sinnlichen Gesamteindruckes zu einem dadurch zu weckenden Gedanken, oder wie man gewöhnlich sagt, zu einer zum Ausdrucke zu bringenden Idee.

Man mufs diese Doppelbeziehung des Verhältnisses festhalten, wenn man von rein ästhetischen Gefühlen reden will. Das *„De gustibus non est disputandum“* bezieht sich viel weniger auf den sinnlichen Reiz des Kunstwerkes, weil dieser nach einer gewissen Gesetzlichkeit wirken mufs, als auf das Verhältnis dieses Reizes zur Idee, welcher er zum sinnlich wahrnehmbaren Ausdrucke dienen soll. Wie himmelweit differieren hier die Wirkungen, z. B. bei verschieden gebildeten Hörern einer Beethovenschen Symphonie!

Ich wähle absichtlich dieses Beispiel, weil die Musik jene Kunst ist, welche vermöge ihrer an bestimmte Begriffe nicht gebundenen Reize nur ganz im allgemeinen auf jene Idee deutet, welche die Stimmung (den Ton des Erlebnisses, das Gefühl) hervorruft, welche das betreffende Tonwerk zum Ausdrucke bringen soll. Die Psychologen haben von jeher die innige Beziehung der Musik zu dem erkannt, was wir den Ton eines Erlebnisses nennen. Der Name »Ton« ist ja der Musik entlehnt, weil hier Reiz und die durch sein Verhältnis zum Willen sich herausbildende Art und Weise dieses Erlebnisses am klarsten erfafst werden, da es bei der Musik sich mehr als bei allen anderen Erlebnissen um die angenehme oder unangenehme Reizwirkung und nicht um

die blofse formelle Bezeichnung von Erlebnissen handelt, welche wir Worte oder Begriffe nennen.

Es können nun die ästhetischen Formen durch Gesichtsreize oder durch Gehörsreize, oder durch beide Sinne zugleich vermittelt werden. Die erste Gruppe giebt die Künste der simultanen Anschauung, weil hier das Kunstwerk in allen seinen Theilen gleichzeitig als ein Ganzes sinnlich in die Erscheinung tritt. Dies ist bei der Baukunst, Bildhauerkunst und Malkunst der Fall.

Die bei der Baukunst zur Geltung kommenden Verhältnisse sind geometrische und stereometrische Formen, auch architektonische Formen genannt. Sie beruhen hauptsächlich auf den Eindrücken der geraden und gebrochenen Linie, der regelmäfsigen Flächen und ihnen verwandter Figuren, wie Rechtecke und Dreiecke, dann auf den Wirkungen regelmäfsiger und symmetrischer Körper, insbesondere der Prismen in allen möglichen Arten, der Kegel-, Cylinder- und Kugelformen.

Mit diesen architektonischen Formen vereint sich die natürliche Farbe oder die künstliche Färbung des Materials und verbindet sich überdies noch die Bildhauerei und die Malkunst, wodurch die Baukunst eine reiche Mannigfaltigkeit und eine hohe Bedeutung gewinnt, von welcher hier natürlich nicht näher gehandelt werden kann. Die Empfänglichkeit für architektonische Wirkungen ist eine aufserordentlich allgemeine, und die Untersuchungen über das Wohlgefällige der architektonischen Formen und Gestalten bietet höchst interessante Einblicke in die psychologischen Grundlagen der Ästhetik; zumal die Bauformen, wie jeder einsieht, am meisten der Natur entlehnt sind. Denn wenn auch gotische Dome und griechische Tempelbauten nirgends in der Natur vorkommen, so ist in den reichen Formen der Krystalle fast alles gegeben, was uns in den architektonischen Formen in grofsartiger und geradezu wunderbarer Mannigfaltigkeit wieder entgegentritt. Schon für die nicht organischen Wesen sind die architektonischen Verhältnisse Grundformen des Gefallens und daher des Gestaltens (daher die Krystallisation). Alles ist ja ein Produkt des Willens, und die Märchen von einem zufälligen Zusammenfinden der Formen sollten endlich aus den Köpfen vernünftiger Menschen entschwinden. Die geometrischen und stereometrischen Verhältnisse sind das Grundprincip aller Kunstentwicklung, und in ihnen findet der mächtige künstlerische Wille z. B. der eines Michel Angelo (Entwurf der Peterskirche) seinen Ausdruck.

Die Plastik erregt der Form nach besonderes Wohl-

gefallen durch die Grundform des Organischen, die gebogene Fläche und ihr Profil, die gebogene Linie, und z. B. eine solche Linie, welche zugleich das Lebenselement des Organismus, nämlich die Bewegung, versinnlicht. Diese Linie ist die Wellenlinie. Dies Lebenselement darf aber nicht in monotoner Bewegung erscheinen, weshalb die Wellenlinie in verschiedenen Schwungweiten (Amplituden) erscheint. Dieser Wellenlinie wird am reinsten und vollkommensten durch die Begrenzungscontur entsprochen, welche bei der aufrechten Stellung des Menschen oder bei der natürlichen Lage vom Scheitel über die Wangen zum Halse, von dort über die Schultern unter den Armen nach der Gürteleinbiegung und sodann weiter über die Hüfte den Oberschenkel entlang über die Knie, Wade, nach dem Knöchel bis zur Fufssohle läuft. Diese Wellenlinie hat eine mannigfaltige Nebenbewegung in den Begrenzungslinien der Arme, in den Begrenzungslinien der einzelnen Gesichtsteile, in der Gliederung der Hauptteile des Oberkörpers. Sie kommt im reinsten und zugleich bewegtesten Schwunge beim weiblichen Körper vor. Einzelne Tiere, namentlich das Pferd, das Reh, gewisse Vögel z. B. der Schwan, besitzen ebenfalls schöne Wellenlinien als Begrenzungs-Conturen. Dieselben finden sich auch bei Pflanzen, besonders bei den Blüten, Blättern und Früchten, sowie in der Verbindung der einzelnen Teile der Pflanze zum Ganzen.

Bei der Plastik sind nicht nur die Elemente, wie bei der Baukunst, sondern es sind die Formen auch als Ganzes in der Natur vorbildlich vorhanden. Der Künstler hat sie nur in ihrer Reinheit zu fassen und als makellose Form zu bieten. Die natürlichen Farben des Körpers können durch die Kleidung in ihrer Wirkung erhöht, sowie die Formen des Körpers durch die Kunst des Faltenwurfes gehoben werden, wie dies am vollkommensten die Griechen verstanden. Die Idee aller Plastik ist zunächst die Darstellung des Lebens. Totes kann höchstens als Gegensatz des Lebens, um dasselbe in seiner Wirkung zu erhöhen, Gegenstand der Kunst sein, und zwar ist immer erst der beginnende Tod, niemals die beginnende Auflösung des Organismus plastisch zu schildern. Dem Schönheitsgefühl, insofern es zur vollen Stärke sich zu entwickeln vermag, bieten sich in der Plastik eine unendliche Fülle von Ideen zur Verwirklichung. Alle pathetischen, tragischen, aber auch heiteren und im Kreise gemütlichen Lebens sich bewegenden Ereignisse, wie auch das in menschlicher Form erscheinende Göttliche können in der vollendeten Form der Plastik lebendig werden. Es hängt der lebhafte Sinn für Plastik jedoch von

der Polychromie ab. Die Renaissance, welche irrtümlicherweise die farblose Plastik aufbrachte, hat dem künstlerischen Sinne viel geschadet, indem sie dem Volke das Verständnis für die Plastik nahm. Dem Volke ist die farblose Plastik im wesentlichen tot, sie bietet keine kräftigen Reize. Seitdem der Sinn für polychrome Plastik wieder gehoben worden ist, haben die traurigen weifsen Gipsstatuen in den Wohnräumen mehr und mehr aufgehört, ihr gespenstisches Dasein zu führen. Man will den plastischen Zimmerschmuck wenigstens bronziert, am liebsten aber vielfarbig.

Das Malerisch-Schöne hat als ästhetische Ausdrucksform den mit Farben erfüllten Flächenraum, auf welchem zumeist die organischen Bewegungsconturen projiciert erscheinen und durch Anwendung der Perspective und des Schattens die Vorstellung auch der dritten Dimension erwecken sollen. Die Malerei liefert nur Abbilder des Wirklichen; da wir aber beim gewöhnlichen Sehen der Dinge auf der Netzhaut auch nur zu Bildern vereinigte Wirkungen der reizenden Lichtpunkte empfangen, welche erst in der Seele die Vorstellungen von Farben und Formen anregen, so vermag die Malerei Gesichtswahrnehmungen in der Form von Bildern von rascher und naturgemäfser Wirkung zu bieten. Die künstlerischen Ideen der Malkunst sind dieselben wie bei der Plastik, nur mannigfaltiger, umfänglicher, weiterreichender. Vorbilder sind für die Malkunst in der Natur in unendlicher Fülle vorhanden, da jeder Gegenstand der Natur (auch der Bau- und Bildhauerkunst) nach Auffassung und Wiedergabe Gegenstand malerischer Schönheit werden und sich als Form einer fruchtbaren Idee erweisen kann.

Die drei bisher behandelten Kunstarten, auch bildende Künste genannt, haben zu einem Irrtum Anlafs gegeben, welcher vor der Besprechung der von den übrigen Künsten bedingten ästhetischen Lust noch berührt werden soll. Es besteht nämlich die Meinung, dafs jeder bestimmten Form eine bestimmte Idee und jeder bestimmten Idee eine bestimmte Form entspreche. Nun läfst sich in der That nicht leugnen, dafs wir zu einem bestimmt geformten Kunstwerke alsbald eine Idee hinzutragen. Das ist jedoch ein ganz selbstverständlicher Prozefs; denn ein Kunstwerk ist eben die durch die technische Kunst eines Meisters in die Erscheinung tretende Idee. So lange aber die Idee nicht in die Erscheinung tritt, ist sie eben noch kein Kunstwerk. Ideen kann auch der Kunstfreund, der Kunstkenner, der Kunstdilettant haben, aber diese Ideen sind kein Kunstwerk; sie

sind es nicht einmal dann, wenn sie durch die Hand eines blofsen Dilettanten gestaltet werden. Sie werden es erst durch die für die Idee als solche vollkommen geeignete Form, welche der wirkliche Künstler, der nämlich auch technisch die Kunst beherrscht, allein zu geben im Stande ist. Nur Meister der Kunst schaffen wirkliche Kunstwerke.

Bei einer Dichtung, einem Tonwerke, einem mimischen Tanze wird die Sucht nach Sonderung von Idee und Form leichter begriffen und ihre Einheit im Kunstwerk darum auch wieder lebhafter gefafst. Für gewisse Arten der Ideen sind sowohl in der Dichtkunst, als auch in der Tonkunst ganz bestimmte Formen nötig. Lyrische, epische, dramatische Stoffe und ihre Unterarten haben in der Dichtkunst und in der Musik ihre feststehenden Formen, ohne welche die Ideen nicht zur klaren Erkenntnis kämen. Die Formen der Dichtkunst sind die Rhythmik und Melodik der Sprache, letztere in der eigentümlichen Form des Stab-, Stimm- und Vollreimes, welch letzterer wieder die mannigfachsten Anwendungen zuläfst. Zur Form der Dichtkunst gehört auch der figuren- und tropengeschmückte Satzbau. Als Grund-Idee kann alles dienen, was Erhabenes, Anmutiges oder Komisches auf dem Gebiete der Gefühlswelt der Schilderung zugänglich ist.

Musikalische Formen sind die Töne und Klänge in ihrer Bewegung als Melodie und in ihrer Zusammenwirkung als Harmonie, gekleidet in kurze musikalische Sätze oder in mehr oder weniger umfängliche Perioden mit Vor- und Nachsatz und gegliedert in Takte und diese wieder von einem oder mehreren Motive gebildet. Ideen im engeren Sinne vertritt das Tonkunstwerk eigentlich nicht; denn es bringt nur Gefühle zum Ausdrucke und will auch nur Gefühle erzeugen; aber die Stimmung ist eben bedingt durch Erlebnisse (Vorstellungen), und diese werden durch den Stimmungscharacter der Tonstücke mehr oder weniger bestimmt wachgerufen.

Die ästhetischen Formen der Orchestik sind die Rhythmik, verbunden mit der sinnreichen Mimik oder Gestik des menschlichen, besonders des weiblichen Körpers. Die Ideen, welche unter gleichzeitiger Unterstützung der Rhythmik durch die Taktbewegung der Musik und ihre Stimmungsformen zum Ausdruck kommen, sind meist Stoffe von dramatischem Charakter.

Am leichtesten sind bestimmte Ideen in vollendeter Form durch die Dichtkunst, am schwersten durch die Baukunst darzustellen. Künste, welche beschränkter in der klaren Weckung von Ideen sind, besitzen wieder eine gröfsere Wirkungssphäre durch ihre Formen, wie zum Beispiel die Baukunst, die Tonkunst und die mimische Tanzkunst.

Man kann die ästhetischen Gefühle auch von einem anderen Gesichtspunkte aus behandeln, indem man von der Gliederung des Schönen in das Erhabene, Anmutige und Komische ausgeht. Dann erhält man Gefühle, welche an das Feierliche, Wunderbare, Romantische, Tragische und Pathetische, oder an das Liebliche, Graciöse und Rührende, oder endlich an das Humoristische, Naive, Burleske und Satirische sich anschliefsen.[1] Meine Erfahrungen bei ästhetischen Vorlesungen haben mir gezeigt, dafs eine Besprechung der ästhetischen Gefühle unter Hinweis auf die Darstellungsformen der verschiedenen Künste anschaulicher wirkt, und deshalb habe ich auch hier diesen Weg eingeschlagen.

c. Sittliche Gefühle.

Eine wesentlich andere Gruppe der qualitativen Gefühle sind jene, welche aus den Wertschätzungen des Sittlichen entstehen, welche also vorwiegend Handlungen zum Gegenstande der Beurteilung machen. Formen sind hier die üblichen Gestaltungen, welche aus den Verhältnissen des einen Willens zu einem oder mehreren andern hervorgehen. Die Gefühle des Wohlgefallens und Mifsfallens entstehen hier aus jener Form der Willensbeziehungen, welche wir gut oder böse nennen. Stehen die Handlungen zweier Menschen in einem solchen Verhältnisse, welches wir als kräftig oder schwach, gesetzlich oder ungesetzlich, gütig oder hart, dankbar oder undankbar u. dgl. bezeichnen können, so erregt dies in uns Zustimmung oder Mifsstimmung und dadurch unser Wohlgefallen oder Mifsfallen, d. h. Lust oder Unlust in einem mehr oder minder hohen Grade. Ursache dieser Gefühle ist im allgemeinen die ungehinderte **Bethätigung** der in ein Verhältnis zu einander tretenden Willen, also die Freiheit des Handelns. Die Formen des Handelns im einzelnen ergeben sich aus den verschiedenen Verhältnissen, in denen der Wille sich äufsert, während die dadurch zur Erscheinung kommende Idee nach Herbart entweder die Gewissenhaftigkeit, oder die Willensvollkommenheit, oder die Willensstärke, die Willensgüte oder die Willensgerechtigkeit ist. Es bleibt dabei gleichgiltig, ob das Verhältnis durch die Beziehungen unserer eigenen Handlungen zu anderen, oder durch die Beziehung fremder Handlungen auf einander entsteht, und ob in einem Verhältnisse ersterer Art unser Wille der thätige oder der leidende Teil ist. Mufs schon die Lust an der Wahrheit und noch mehr die Lust an der

[1] Vergl. des Verfassers Psychologische Methodik (Leipzig, Ungleich) S. 59—66.

Schönheit als eine mächtige bezeichnet werden, so erreicht die Lust ihren Höhepunkt doch erst in der Form des an die sittliche Freiheit sich anschliefsenden Wohlgefallens.

d. Das Gottesgefühl.

Die religiösen Gefühle oder das Gottesgefühl beruhen auf normativen Beziehungen der Wesen zu Gott. Die Grundlage des Gottesgefühles besteht in der unklaren oder klaren Erkenntnis, dafs in der Willensentwicklung der Wesensreihe ein gewisses normatives Verhältnis bestehe. Wie unsere Seele der Willensmittelpunkt unseres Organismus ist, wie die zu gröfseren Gruppen vereinigten menschlichen Wesen nach normativen Mittelpunkten in einem Staatsganzen suchen, so fühlt der Mensch den Drang, solche Wesensmittelpunkte noch weiter zu suchen, und zwar zunächst in unserer Erde (die Menschen, Tiere und Pflanzen erzeugende Gottheit) und weiter im Centrum unseres Sonnensystems (die zeugende Licht- und Feuergottheit), und endlich findet dies Suchen Ruhe in einem höchsten Willensmittelpunkte, dem Allvater (Monotheismus). Dieser oberste Wille, der als höchste Macht, d. h. als Allmacht sich offenbart, erregt als solcher sowohl unsere Lust als auch unsere Unlust, je nachdem diese Allmacht, da sie zugleich die höchste sittliche Macht ist, und die sittlichen Ideen verwirklicht, entweder als Vergelter zu fürchten oder als Retter (Erlöser) und Helfer zu verehren ist. Die formale Seite der religiösen Willensbeziehung ist die Gliederung der Wesen und des dadurch gedachten Abhängigkeitsverhältnisses. Dies sucht die gläubige Phantasie zu gestalten, während die ideelle Seite der Religion, in welcher die Eigenschaften Gottes in den Vordergrund des Strebens und der Vorstellung treten, Sache der gläubigen Vernunft bleibt.

Die Kraft der Gottesgefühle im positiven wie im negativen Sinne ist jedenfalls ganz aufserordentlich grofs. Ihnen ist in den positiven Religionen eine ihre Wirkung sichernde Grundlage gegeben, während die philosophische Gliederung dieser Gefühle meist ihre Kraft mindert oder gar zerstört, da das Erlebnis des Gefühles in einem bestimmt gegebenen Verhältnisse zu Gott bei solchen religions-philosophischen Gliederungen fehlt. Jedenfalls sind die Gottesgefühle das Erhabenste und Begeisterndste, was sich in der Welt des empirischen Erlebens findet.

e. Die Ichgefühle.

Eine ganz eigenartige Klasse von Gefühlen sind die Ich-Gefühle. Sie gehen hervor aus Consonanzen und Disso-

nanzen, welche in der Wertschätzung der eigenen Persönlichkeit ihren Grund haben. Diese Wertschätzungen beziehen sich: 1. auf körperliche Vorzüge, 2. auf die Bethätigung des Willens, 3. auf sogenannte geistige Vorzüge.

Die Erkenntnis, dafs wir gesund oder krank, kräftig oder schwach, wohlgestaltet oder mifsgestaltet, gewandt oder schwerfällig sind, hat Lust- oder Unlustgefühle zur Folge.

Die Art der Willensbethätigung, d. h. ob wir fleifsig oder unfleifsig, starkwillig oder schwachwillig, in den Interessen und im Wirken umfassend oder beschränkt sind, ruft besonders starke Wertschätzungen hervor, welche für das allgemeine Wohlgefühl und die Verhaltungs- und Handlungsweise sehr mafsgebend sind.

Die geistigen Wertschätzungen finden ihren Ausdruck in den Prädicaten »begabt« oder »unbegabt«, »gebildet« oder »ungebildet«, »geschickt« oder »ungeschickt«, »sittlich« oder »unsittlich«, »talentvoll« oder »talentlos«, »gescheit« oder »dumm« u. dergl., und sie haben ebenfalls starke Gefühle und stark bestimmte Verhaltungsweisen zur Folge.

Es ist freilich nicht ausgeschlossen, dafs falsche Wertschätzungen, z. B. Unterschätzungen, namentlich aber auch Überschätzungen vorkommen und dadurch falsche Gefühlserlebnisse bedingt werden. Wir erinnern an das weite Gebiet der Eitelkeit, der Bescheidenheit, des Mutes, des Stolzes, des Hochmutes. Für die meisten, wenn auch nicht für alle Menschen, gibt es noch eine vierte Gruppe von Wertschätzungen, welche die Kraft der »Ich-Gefühle« steigern oder schwächen. Der Einflufs der ihnen zugrunde liegenden Erlebnisse ist umso begreiflicher, da sie meist dauernd, oder doch häufig wiederkehrend sind und mit der Weite und Richtung des Willens im engsten Zusammenhange stehen. Es sind dies jene Wertschätzungen, welche sich an die Vorzüge und Mängel der Lebensstellung anschliefsen.

Die »Ich-« oder wie sie gewöhnlich genannt werden, die »Selbstgefühle« sind das eigentlich allen anderen qualitativen Gefühlen zugrunde liegende Gefühl, denn da der Mensch nur von sich aus andere, ja die ganze Welt beurteilen kann, da er mithin sich selbst trotz alles Dagegeneiferns das Mafs aller Dinge bleibt, so ist die richtige Entwicklung der »Ich«- oder »Selbst-Gefühle« eigentlich das Wichtigste. Die Selbsterkenntnis führt eben auch heutzutage in den Tempel Apollos, des Gottes der Weisheit.

Es ist selbstverständlich, dafs aus den meist dauernden Zuständen des Reichtums und der Armut, des Hochgestellt- oder Untergeordnetseins, ferner aus den Einwirkungen der

Erlebnisse, welche das Ansehen oder die Geringschätzung bei anderen zum Ausdrucke bringen, welche sich mit dem Begriffe eines ehrenhaften oder unehrenhaften Lebens, mit den eingelebten Verhaltungsweisen als Herr und Vorgesetzter und Diener oder Untergebener herausbilden, dafs mit all dem sich unausgesetzt starke Betonungen verbinden. Sie entwickeln sich ebenfalls zu Wertschätzungen, welche die Eigenschaft der Eitelkeit oder der richtigen Schätzung (Bescheidenheit) oder der Überschätzung (falscher Stolz) und andrerseits der Unterschätzung, (der Demut, der Kriecherei, des Sclavensinnes) bedingen. Die Handlungsweise der Menschen ist weit mehr abhängig von den Einflüssen dieser Gefühle (richtiger: der Wertschätzungen gewisser hieher gehöriger Erlebnisse) als von der Moral. Zu welch einer Fülle von Handlungen, welche der Sitte, dem Brauche, dem Standesinteresse, der Lebensstellung entsprungen sind, läfst sich der Mensch verleiten, ja hinreifsen, welche von der Moral durchaus **nicht** gebilligt werden! Mehr noch als ein gewisses Mafs von Überschätzung schadet fast immer die Selbst-Unterschätzung. Die Kindererziehung schwankt wesentlich zwischen den Fehlern, den Kindern eine zu geringe oder eine zu hohe Meinung von ihrer Leistungsfähigkeit (Willenskraft) oder ihrem gesellschaftlichem Werte beizubringen.

f. Die Mitgefühle.

Die letzte Art der Gefühle beruht: 1. im allgemeinen auf der Beurteilung und 2. insbesondere auf der Wertschätzung fremder Persönlichkeiten.

Es ist natürlich, dafs die Erlebnisse, welche wir bei anderen Personen wahrnehmen, sich auch mit dem Ausdrucke der Betonung darbieten, welche sie gerade bei diesen Personen an sich tragen. Wir nehmen also nicht nur das Erlebnis als solches, sondern auch den Ausdruck seiner Betonung wahr. Diesen Ausdruck müssen wir erst deuten. Wenn wir imstande sind, uns an Erlebnisse zu erinnern, welche mit Gefühlen behaftet waren, welche zum gleichen Ausdrucke drängten, so kann auf diesem Umwege sich mit der Wahrnehmung des fremden Gefühlsausdruckes eine Reproduction verbinden, welche in gewissem Grade ähnlich betont ist. Diese Betonung wird um so stärker und umsomehr derjenigen ähnlich sein, welche vom anderen gerade erlebt wird oder in der Schilderung als erlebt dargestellt wird, je ähnlicher dem gegebenen Falle unser eigenes Erlebnis, und je stärker dessen Betonung war. Es ist übrigens ganz gut möglich, dafs wir in der Einbildung den Lust- oder Schmerzzustand des andern über das Thatsächliche steigern oder irgendwie

verändern, z. B. veredeln oder auch in falches Licht setzen. **Harmoniert** nun der dadurch in uns entstehende Ton mit demjenigen des Mitmenschen, so sprechen wir von »**Mitgefühl**«. Dasselbe braucht aber gar nicht auf einer **Reproduction** eines **ähnlichen Erlebenszustandes** zu beruhen, wie manche meinen, sondern es kann die momentane **Wahrnehmung** eines Zustandes des Nächsten an und für sich eine starke, angenehme oder unangenehme Betonung haben, wie z. B. der Anblick von Wunden, Krankheiten, Unglücksfällen, wobei wir meist uns durch einen Act der Einbildung in die Lage des Betroffenen versetzen, also in einen Zustand des Miterlebens, und daher berechtigt sind, den Ton eines solchen Miterlebnisses als **Mitgefühl** zu bezeichnen.

Diese Gefühle des Mitleides und der Mitfreude werden für ungemein wertvoll gehalten. Zunächst sind sie aber natürliche Prozesse entweder der Reproduction der Einbildung, oder auch des Neu-Erlebens.

Die Wichtigkeit der Mitgefühle beruht darauf, dafs sie uns ein **Verständnis** der Erlebnis-Betonungen des **andern** erschliefsen und zu **Äufserungen** dieses **Verständnisses** veranlassen, welche nicht **ohne Einflufs** auf die Zustände des andern sind, zumal wenn sie die **Beseitigung** von Verhältnissen veranlassen, welche dem Nächsten Schmerzgefühle sinnlicher, formaler oder qualitativer Art bereiten. Darauf beruhen eine Menge sittlicher Handlungen, nämlich alle jene, welche mit dem allgemeinen Namen des **wohlwollenden Verhaltens** umfafst werden, oder welche der **christlichen Nächstenliebe** entsprechen.

Es ist also wichtig für das Verhalten eines Menschen, ob er **teilnahmvoll, mitleidig** und **mitfreudig**, oder **teilnahmslos** und **kalt** sei. Allein da sich an die Erlebnisse des andern auch bei **uns** die Wertschätzungen anknüpfen, welche eingetreten wären, wenn **wir** ein solches Erlebnis gehabt hätten, so schliefst sich als weitere Entwickelung das **Gönnen** oder **Mifsgönnen** an. Das **Gönnen** des angenehmen Erlebnisses **unterstützt** die **Mitfreude**, das **Nichtgönnen** des **Unglücks verstärkt** das **Mitleid**. Das **Mifsgönnen** des fremden Glückes erzeugt **Neid**, das **Gönnen** des fremden **Leides** erzeugt **Schadenfreude**. Neid und Schadenfreude sind bekanntlich aufserordentlich **häfsliche** Gefühle. Sie sind übrigens zunächst **unnatürlich**, denn sie sind, wenn auch keine unmittelbaren, so doch leider aufserordentlich rasch vermittelte Zustände bei **Kindern**, überhaupt bei **ungebildeten rohen Menschen**. Da sie zuweilen zu grofser Stärke anwachsen, so können sie von gefährlichen Folgen für das allgemeine Verhalten gegen

andere sein, d. h. Stimmungen veranlassen, bei welchen die Herbeiführung fremden Leides als lustbringender Zustand erstrebt wird, wie bei der Quälerei, der Grausamkeit u. s. w. Hafs, Rache begünstigen solche entsetzliche Zustände, welche verwüstend in das Seelenleben eines solchen Menschen eingreifen, ihn unter das Tier oder wie man auch sagt zum Teufel herabwürdigen.

Die hier entwickelte Theorie der Gefühle, welche vor allem die gänzlich unhaltbare Meinung widerlegt, dafs Gefühle selbständige Seelenzustände seien, und welche den wahren Ursprung der verschiedenen Betonung unserer Erlebnisse nachzuweisen und dem entsprechend die Gefühle zu classifizieren sucht, mufste, um verständlich zu bleiben, sich noch vielfach der bisher üblichen sprachlichen Bezeichnungen für die Gefühls-Erlebnisse bedienen. Eine wirklich erschöpfende und zugleich den Ursprung der Gefühle anschaulich darlegende Behandlung unseres Stoffes läfst sich nur in Verbindung mit der allseitigen Ableitung und Analyse der Seelenphänomene geben. Der Verfasser hofft diese Aufgabe in seiner »Neuen Seelenlehre« lösen zu können.

Lehrplan der Unterstufe der französischen Volksschule.

Von **Alfred Grofskopf** in Luxemburg.

(Schlufs.)

8. Notions de Géométrie et de dessin = Geometrie und Zeichnen.

Oktober: Zeichnen des Umrisses folgender Gegenstände: Trinkglas, Flasche, Trichter, Bütte, Fafs. (Der Lehrer zeichnet an der Wandtafel vor; die Schüler zeichnen nach)[1].

November: Kenntnis und Bezeichnung der einfachsten geometrischen Figuren: Quadrat, Rechteck, Dreieck, Kreis. Zeichnen (Malen) derselben. Die senkrechten, wagerechten, schrägen und parallelen Linien an Gegenständen der Umgebung, z. B. an Häusern, Thüren, Möbeln, Schlosserarbeiten u. s. w.

Dezember: Arten der Linien und Winkel. Messen und Vergleichen von Linien mit dem Augenmafs. Zeichnen der Winkel in verschiedenen Stellungen. Zeichnung der Dreiecke. (Eigentliches Zeichnen.)

Januar: Wagerechte, senkrechte und parallele Linien. Zeichnen derselben aus freier Hand. Zeichnen von Quadrat und Raute. Hinweis auf Gitter und Parkette, welche in Rauten geteilt sind.

Februar: Die einfachsten regelmäfsigen Vielecke: Quadrat, Rechteck, Dreieck. Zeichnen des Steinpflasters, des Schachbretts, des Fensters.

März: Schätzen der Ausdehnungen des Dreiecks, des Quadrats und des Rechtecks mit dem Augenmafse. Hinweis auf die zahlreichen rechtwinkligen Formen an den gebräuchlichsten Gegenständen.
Zeichnen von Quadraten und Rechtecken ineinander. Diagonalen.

---

[1] Es ist jene Art des Zeichnens gemeint, welche wir mit einem Ausdruck der Unterstufe »malen« nennen.

April: Zeichnen des Kreises aus freier Hand, mit dem Zirkel und mit der Schnur. Erklärung der Begriffe: Halbmesser, Durchmesser und Umfang. Umrifszeichnen von Geländern oder Gittern, welche aus Kreisen, die in Quadrate eingeschrieben sind, bestehen.

Mai: Das Einfachste über die Tangenten.
Zeichnen eines Strafsenpflasters, welches aus Sechs- und Achtecken zusammengesetzt ist. Verbindung von Figuren. Erfindung von Zeichnungen.

Juni: Die drei Ausdehnungen des Raumes mit Hilfe eines Spielwürfels, eines Kastens, des Klassenzimmers. Zeichnen: Umrifs dieser Gegenstände, Ornamente, die von Vierecken abgeleitet sind, in Quadrate eingezeichnete Rauten, verschlungene Rauten, verschlungene Quadrate.

Juli: Das Einfachste über das Rouleau oder die Walze, den Ball oder die Kugel, den Kegel oder den Zuckerhut. — Zeichnen dieser Formen. Von Kreislinien abgeleitete Ornamente. Perlenreihe, Schuppenverzierung; bogenförmige Säge, Rosetten, Sterne.

August: Wiederholung.

September: Ferien.

9. Éléments usuels des Sciences physiques et naturelles. Agriculture = Die gebräuchlichsten Elemente der Physik und Naturgeschichte. Landwirtschaft.

Oktober: Belehrungen über den Weinstock, die Weintraube, den Wein; das Glas und die Flaschen; die Äpfel, den Apfelwein; das Bier, den Hopfen.

November: Belehrungen über Beleuchtung: Talg, Talglicht, Wachskerze, Lampe, Öl, Petroleum, Gas, Steinkohle. — Pflug, Pflügen, Säen.

Dezember: Belehrungen über Heizung: Kamin, Ofen, Holz, Kohle, Steinkohle, Kälte, Schnee, Eis, Thermometer, Frostbeulen.
Kornspeicher, Getreidegrube, Getreide, Kartoffeln. Dünger.

Januar: Belehrungen über die Kleidung: Farbe, Formen; Stoff: Wolle, Seide, Baumwolle, Lein, Hanf.
Pflege der Tiere eines Bauernhofes im Winter.

Februar: Belehrungen über Nahrungsmittel: Brot, Wein, Kaffee, Fleisch, Käse, Butter, Eier.
Nutzen der Haustiere.

März: Belehrungen über die Haustiere des Bauernhofes: Schaf, Rind, Pferd, Esel.
Das Heu und die anderen Futterarten.

April: Belehrungen über die Vögel des Wirtschaftshofes, die insektenfressenden Vögel, die schädlichen Insekten:

Raupen, Maikäfer, die nützlichen Insekten: Biene, Seidenraupe.
Das Frühlingspflügen.

Mai: Belehrungen über die Pflanzen: Same, Wurzel, Knollen, Möhre, Schwarzwurzel, Kartoffel.
Frühlingsaussaat.

Juni: Hauptsächlichste Pflanzen des Landes. Blätter, Blüten, Früchte, Getreide, Wein, Obstbäume.
Die Wiesen. Der Klee und die Luzerne.

Juli: Regen, Gewitter, Blitz, Sturm, Blitzableiter.
Schafschur. Die Wolle.

August: Wiederholung.

September: Ferien.

10. Chant = Gesang.

Oktober: Melodien, welche ausschliefslich nach dem Gehör gelernt werden.

November: Desgleichen.

Dezember: Desgleichen.

Januar: Desgleichen.

Februar: Desgleichen.

März: Einfache Gesänge. Lesen der Noten im Violinschlüssel.

April: Bekannte Weisen, gesungen zuerst auf die Worte, sodann auf die Noten der Musik.

Mai: Desgleichen.

Juni: Desgleichen.

Juli: Einstimmiger Gesang, nach dem Gehör gelernt.

August: Desgleichen.

September: Ferien.

11. Gymnastique = Turnen.

Oktober: Marsch- und Richtübungen.

November: Bewegungen des Kopfes, der Arme, der Beine. Grundlehren des Geschwindschrittes.

Dezember: Bewegungen der Arme und Beine. Markieren des Schrittes. Grundlehren des turnerischen Schrittes.

Januar: Vorübungen zum Sprung und zum Schwimmen, Hanteln, Bewegungen des Kopfes nach rechts und links. Turnerischer Schritt.

Februar: Sprünge, Schwimmen, Richten der Schüler, Hanteln.

März: Sprünge, Schwimmen. Bilden der Reihe und Frontmachen derselben. Auflösen und Wiedervereinigen der Reihe. Hanteln.

April: Übungen mit Hanteln und Stäben. Sprünge.

Mai: Gehen im Turnerschritt. Kurzer Wettlauf.

Juni: Stangenklettern mit Hilfe der Hände und Füfse. Kurzer Wettlauf.
Juli: Klettern am Tau mit Hilfe der Hände und Füfse. Märsche, Rastmachen.
August: Desgleichen.
September: Ferien.

12. Travaux manuels = Handarbeitsunterricht.

Oktober: Knaben: Korbflechterei: Zusammenfügen von Halmen verschiedener Farbe.
Mädchen: Stricken und Nähübungen.
November: Knaben: Flechtwerk aus farbigem Bindfaden.
Mädchen: Stricken eines Strumpfbandes. Säumen von Wischtüchern.
Dezember: Knaben: Flechtwerk aus Stroh und Halmen von verschiedener Farbe.
Mädchen: Sticken der Buchstaben des Alphabets auf weiten Stramin.
Januar: Knaben: Übungen im Strauchgeflecht.
Mädchen: Handmüffchen rechts und links gestrickt. Säume an Wischtüchern.
Februar: Knaben: Anfertigen von Körbchen aus Papierstreifen, dann aus Weidenruten.
Mädchen: Überwendliche Naht an Wischtüchern. Falten der Wischtücher. Strumpf bis zur Ferse.
März: Knaben: Anfertigung einfacher Zöpfe.
Mädchen: Abnehmen der Strümpfe an der Ferse. Fertigstricken des Fufses. Säumen und Falten eines Taschentuches.
April: Knaben: Ausschneiden von dünner Pappe zu der Form von geometrischen Körpern.
Mädchen: Säumen von Taschentüchern, Stricken von Halbstrümpfen.
Mai: Knaben: Die verschiedensten Ausschnitte und Bildungen aus Carton.
Mädchen: Ausbogen eines Flanellstückes mit farbiger Wolle.
Juni: Knaben: Erste Elemente des Modellierens (in der Stadt); Beharken der Gartenwege (auf dem Lande).
Mädchen: Übungen im Stopfen.
Juli: Knaben: Formen von geometrischen Körpern (in der Stadt); Begiefsen der Blumen (auf dem Lande).
Mädchen: Verschiedenartige Übungen des Stopfens auf Papier oder Stramin.
August: Desgleichen.
September: Ferien.

Bemerkungen.

a) Im allgemeinen.

Der vorstehende Lehrplan der Unterstufe [1]) enthält also folgende Unterrichtsfächer: sittlicher und bürgerlicher Unterricht, Lesen, Schreiben, französische Sprache, Geschichte, Geographie, Rechnen und metrisches System, Geometrie und Zeichnen, Naturlehre, Naturgeschichte und Landwirtschaft, Singen, Turnen, Handarbeitsunterricht.

Es fehlt somit der Religionsunterricht. Der Name Gottes ist an keiner Stelle erwähnt. Sogar das Gebet ist aus der Schule verbannt. Die Sorge für die religiöse Erziehung überläfst die Schule ganz und gar den Eltern. An Stelle der Religion treten sittliche Unterweisungen. Es ist hier nicht der Ort, den Nachweis zu führen, dafs diese den Religionsunterricht nicht ersetzen können. Ebenso bleibe unausgeführt, wie die französische Volksschule durch Verzichtleistung auf religiöse Erziehung und religiösen Unterricht sich wichtiger Erziehungsmittel entäufsert.

Der Lehrplan sieht ferner weder selbständige Heimatskunde, noch gesonderten Anschauungsunterricht vor.

Mit den Erscheinungen der heimatlichen Erde und des heimatlichen Himmels beschäftigen sich die ersten Monate des geographischen Unterrichts. Dafür hat die Unterstufe schon selbständigen Unterricht in Geographie und Naturkunde. — Ebenso treten bereits Geschichte, Raumlehre und Zeichnen als besondere Unterrichtsfächer auf. Von den meisten deutschen Lehrplänen unterscheidet sich der französische endlich dadurch, dafs er von Beginn des Unterrichts an die Landwirtschaft berücksichtigt, bürgerlichen Unterricht verlangt und auch für die Knaben Handfertigkeitsunterricht fordert. Dieser findet sich in Deutschland wohl in Fröbelschen Kindergärten; in der Schule aber hat er sich noch nicht einmal einen Platz auf der Oberstufe erobert.

Die Verteilung der wöchentlichen 30 Unterrichtsstunden oder der Stundenplan wird zu Anfang eines jeden Schuljahres durch den Direktor der Schule festgesetzt und nach Genehmigung von seiten des Schulinspektors im Klassenzimmer aufgehängt. Das Gesetz verlangt für die einzelnen Fächer folgendes:

Sittlicher Unterricht täglich 1 Stunde;

Französisch (Lesen, Grammatik, Orthographie, Diktat, Hersagen, Aufsatz u. s. w.) täglich ungefähr 2 Stunden;

Geschichte und Erdkunde in Verbindung und mit Anschlufs des bürgerlichen Unterrichts täglich ungefähr 1 Stunde;

[1]) Mittel- und Oberstufe enthalten kein neues Fach.

Rechnen, metrisches System, Geometrie, Naturkunde mit Landwirtschaft täglich 1 Stunde, doch so, dafs auf Rechnen die meiste Zeit verwendet wird;

Schreiben anfangs täglich 1 Stunde, später weniger;

Zeichnen anfangs sehr kurze Zeit, später mehr;[1])

Singen jeden Tag einige Minuten am Ende der Unterrichtszeit;

Turnen jeden Tag einige Zeit während der Unterrichtspausen, besonders des Nachmittags;

Handarbeiten für Knaben und Mädchen wöchentlich ungefähr 2 Stunden.

Das Gesetz zieht also keine festen Grenzen. Die meiste Zeit wird auf den französischen und sittlichen Unterricht verwendet. Bemerkenswert ist für uns Deutsche die grofse Anzahl der wöchentlichen Schulstunden auch in der Unterstufe, wozu ja noch häusliche Schularbeiten und vielleicht gar noch Aufgaben für die Arbeitsstunden in den Klassen kommen.

Wenden wir uns nun zu der Auswahl des Stoffes. Auffallend ist zunächst die grofse Menge von Lehrstoff. Man vergleiche z. B. den Plan für Geschichte und die dafür zur Verfügung stehende Unterrichtszeit! Nun dauert zwar der Unterricht jeder Stufe zwei Jahre; es ist aber keine Verteilung des Stoffes auf diese zwei Jahre angegeben. Artikel 12 des Kap. II eines Dekrets vom 18. Januar 1887, den Volksschulunterricht betreffend, lautet: »Wenn ein Kursus (eine Stufe) zwei Klassen enthält, so bildet die eine das erste, die andere das zweite Schuljahr. Beide Klassen folgen demselben Lehrplan; doch werden die Stunden und Übungen so eingerichtet, dafs die Schüler des zweiten Schuljahres die Unterrichtsstoffe des ersten wiederholen, vertiefen und vervollständigen können.« Daraus geht hervor, dafs schon die Schüler des ersten Schuljahres den gesamten Stoff durcharbeiten müssen, wenn auch nicht so eingehend, wie die des zweiten. Von einem Durchdringen der einzelnen Unterrichtseinheit kann also nicht die Rede sein.

Vor allem aber erscheint uns Deutschen der ausgewählte Stoff zu einem grofsen Teil für die Unterstufe zu schwer, d. h. der Apperzeptionsfähigkeit 7—9jähriger Kinder nicht entsprechend. Man denke z. B. an folgende Dinge: Geist der Rechtlichkeit (sittlicher Unterricht), Konjugation (Muttersprache), Druiden (Geschichte), Achsendrehung der Erde, Liniennetz (Geographie), Division der Decimalzahlen (Rechnen), Tangenten (Geometrie) u. s. w. Nun treten allerdings die

[1]) In Mittel- und Oberstufe 2—3 Stunden wöchentlich.

Kinder mehr oder weniger vorbereitet aus den Mutterschulen und Vorbereitungsklassen in die eigentlichen Volksschulen ein; aber da, wie eingangs erwähnt wurde, der Unterricht in jenen dem des Elementarkursus der eigentlichen Volksschule entsprechend (»conforme«) ist, so darf man annehmen, dafs dort erst recht Verfrühungen auftreten.

Es drängen sich uns beim Durchlesen des französischen Lehrplans wohl mancherlei Fragen auf: »Sind etwa die französischen Kinder geistig entwickelter oder begabter als unsere deutschen? (Die Franzosen werfen allerdings den Deutschen Schwerfälligkeit vor.) Soll in den französischen Volksschulen nicht manch Stücklein Verbalismus gezüchtet werden? Wie pafst die bei solchen Unterrichtsstoffen notwendige grofse geistige Anstrengung, zu welcher die Kleinen so verfrüht gezwungen werden, zu der doch im Lehrplan vorhandenen Vorsorge für die körperliche Ausbildung?[1]) Kann erstere etwa die Volkskraft heben? Oder geht es den Franzosen mit ihrer Volksschule vielleicht gar so wie 1870 mit dem Heere, dafs die Wirklichkeit dem Papiere nicht entspricht?

Für die Anordnung des Stoffes sind nach der neueren Pädagogik drei Gesetze mafsgebend: das Gesetz der didaktischen Statik, der Propädeutik und der Konzentration.[2]) Das Gesetz der didaktischen Statik, welches das Nebeneinander der Stoffe bestimmt und deshalb fordert, dafs in jedem Zeitraume für jedes der Hauptinteressen hinlängliche Nahrung vorhanden sei, hängt eng mit der Auswahl des Unterrichtsstoffes zusammen. Es ist im französischen Lehrplan, wie sich schon aus dem angegebenen Unterrichtsziele ergiebt, und wie ein Blick auf die Zusammenstellung der Lehrfächer zeigt, nicht beachtet worden; denn die Interessen der Teilnahme kommen gegenüber den Interessen der Erkenntnis entschieden zu kurz. Für Weckung und Pflege des religiösen Interesses thut ja die Schule gar nichts. Es kommen zwar im sittlichen Unterricht vereinzelt auch religiöse Gedanken, wie z. B. die Nächstenliebe, zur Behandlung; aber sie werden nicht aus dem Kindschaftsverhältnis des Menschen zu Gott hergeleitet. Auch das sympathetische Interesse findet wenig Nahrung. Es fehlen die Gestalten der heiligen Geschichte, der Herr Jesus, Abraham, Joseph, die bei uns in den Kleinen lebhaftes Mitgefühl erwecken; es fehlt der innige Umgang mit den Persönlichkeiten der Weltgeschichte (biographisch-episodischer Geschichtsunterricht), denn die Geschichte wird

---

[1]) cf. dazu Bräutigam, Der Vorbereitungskursus, Seite 4 ff.

[2]) cf. Stoy, Encyklopädie § 32.

rasch fortschreitend in chronologischer Reihenfolge durchgenommen, so dafs ein liebevolles Verweilen nicht gut möglich ist; es fehlt endlich dauernde Teilnahme an den Gegenständen der engeren Heimat, denn die Geographie geht frühzeitig zu ferner liegenden Gebieten über.

Von den Interessen der Teilnahme findet nur das sociale Interesse reichlich Pflege, vor allem durch den bürgerlichen Unterricht. Man merkt es schon dem Lehrplan der Unterstufe an, dafs der Knabe vor allem zu einem französischen Staatsbürger erzogen werden soll.

Die Interessen der Erkenntnis: empirisches, speculatives und ästhetisch-ethisches empfangen vom Unterricht jederzeit die meiste Pflege. Der Lehrplan enthält dabei oft Hinweise auf das praktische Leben. Der französische Knabe soll auch ein praktischer, verständiger Bürger werden.

Wir Deutschen vermissen in Frankreich also vor allem die Betonung der Herzensbildung, die doch der Unterstufe erst recht eigen sein sollte. Kopf und Herz werden nicht als gleichwertig angesehen.

Das Gesetz der didaktischen Propädeutik regelt das Nacheinander der Stoffe und verlangt, dafs jeder Unterrichtsstoff in dem vorhergehenden seine apperzipierende Vorstellungen findet, dafs in weiterem Sinne der Unterricht der Unterstufe vorbereite für die späteren Stufen. Anders ausgedrückt, fordert dieses Gesetz: »Vom Leichteren zum Schweren«. Auch die Propädeutik ist im französischen Lehrplane nicht immer zur Geltung gekommen, schon deshalb nicht, weil man eben viel zu schwere Stoffe ausgewählt hat. Der Geschichtsunterricht z. B. ist rein chronologisch. Vom Begriff der Geschichte geht er aus; Sitten und Gebräuche des alten Gallien, darunter besonders die gottesdienstlichen, behandelt er zuerst. Später treten u. a. auf die römische Kultur in Gallien, die Verwaltung Karls des Grofsen. Sind dies apperzipierbare Unterrichtsgegenstände für 7 jährige Kinder? Wo ist die Vorbereitung dazu? Man vergleiche weiter die schwierigen Stoffe aus der mathematischen Geographie im Monat April! Hat bis dahin ein 7 oder 8 jähriges Kind selbst unter Anleitung der Schule wirklich schon genug in der Natur beobachtet, um solche Dinge klar verstehen zu können? Sorgt der Lehrplan überhaupt für die nötigen Beobachtungen? Man denke ferner an das frühzeitige Auftreten der Landkarte mit all den im Monat März genannten Zeichen! Wahrlich, man meint, Rousseau habe für seine Landsleute von heute nicht gelebt und geschrieben. Wo bleibt endlich die denkende Durcharbeitung der Zahlräume 1—10, 1—100, 1—1000, da schon im ersten Schuljahre das

Zifferrechnen im unbegrenzten Zahlraum und die Decimalzahlen auftreten? — Ein Blick auf die verschiedenen Lehrstoffe zeigt uns auch, dafs die Unterstufe nicht genügendes Apperzeptionsmaterial für den kommenden Unterricht herbeischafft. Es fehlt ihr eben vor allem gründliche Heimatskunde (Anschauungsunterricht).

Das Gesetz der Konzentration endlich, welches durch »Einheit in den Grundlagen, Anschlufs des Verwandten, Vereinigung des sich Ergänzenden« (Stoy) einen in seinen Teilen wohlverbundenen Gedankenkreis im Zögling schaffen will, wird im französischen Lehrplan teilweise beachtet. So werden Geschichte, Geographie und bürgerlicher Unterricht in Verbindung miteinander erteilt. In Naturkunde behandelt man Gruppen gleichartiger Gegenstände, die auch in Beziehung zu der betreffenden Jahreszeit stehen. Innerhalb des französischen Unterrichts treten Diktat und Lesen, Aufsatz und Jahreszeit miteinander in Verbindung. Der Gang des Zeichnens wird durch die Geometrie bestimmt. Das Schreiben nimmt seinen Stoff teils aus dem Unterricht der Muttersprache, teils aus dem sittlichen Unterricht.

Für die körperliche Erziehung trifft der französische Lehrplan durch das tägliche Turnen und den Handarbeitsunterricht löblicher Weise Veranstaltungen.

b) Im besonderen.

Es erübrigt noch, einiges über einzelne auch auf der deutschen Unterstufe vorkommende Unterrichtsfächer zu bemerken.

L e s e n. Das Lesen beginnt bereits mit dem ersten Monat; Vorübungen finden also nicht statt. Es ist vom zweiten Monat an zunächst ausschliefslich Chorlesen; dann folgt diesem das Einzellesen. Dem Chorlesen ist also eine andere Stellung angewiesen, als bei uns; denn wir wenden es immer erst dann an, wenn richtiges Einzellesen vorausgegangen ist, und beschränken es nicht auf die Unterstufe. Der französische Lehrplan unterscheidet rein mechanisches Lesen, Lesen mit Erklärung der Wörter, Lesen mit Sinneserklärung, während wir, besonders bei der Normalwortmethode, so viel als möglich kein Wort und keinen Satz lesen lassen, dessen Sinn das Kind nicht versteht. Das in Frankreich der Unterstufe gesteckte Ziel ist sehr hoch.

S c h r e i b e n. Es wird sofort mit Feder und Tinte geschrieben. Der Lehrplan schreitet rasch von Buchstaben zu Wörtern und Sätzen fort. Schon innerhalb des ersten Schuljahres treten drei Liniaturen auf: weite und enge Doppellinien, einfache Linien, während bei uns die Liniatur in der Regel erst von Jahr zu Jahr wechselt, und auf einfache

Linien meist erst in der Mittelstufe geschrieben wird. Es sind für bestimmte Monate Regeln über Feder- und Körperhaltung, ferner Einzel- und Klassenkorrektur vorgeschrieben, während wir diese Forderung für jede Stufe und für jede einzelne Stunde stellen. Das zu erreichende Ziel ist auch im Schreiben ein hohes.

Muttersprache. Schon die Unterstufe verlangt systematischen Unterricht in Grammatik. Viele deutsche Schulen verzichten darauf selbst in der Oberstufe. Nicht alle Gedichte werden vor dem Lernen erklärt.

Rechnen. Das Rechnen ist von vornherein vorwiegend Zifferrechnen ohne Begrenzung des Zahlraumes, während die deutschen Lehrpläne darin übereinstimmen, dafs die Unterstufe und ein Teil der Mittelstufe in bestimmt abgegrenzten Zahlräumen (z. B. 1. Schuljahr 1—10, 2. Schuljahr 1—100, 3. Schuljahr 1—1000) nur Denkrechnen (Kopfrechnen) mit schriftlicher Darstellung desselben enthalten.

Das Rechnen mit ganzen und mit decimalen Zahlen tritt zugleich auf. Die deutsche Schule weist jedem mit Rücksicht auf seine ihm eigentümliche Schwierigkeit einen besonderen Zeitabschnitt zu und führt die Kinder erst auf der Mittel- oder Oberstufe in das Decimalsystem ein.

Überblicken wir das Ganze, so kommen wir zu dem Schlusse, dafs der französische Lehrplan der Unterstufe den Forderungen der neueren deutschen Pädagogik nicht entspricht. Aber dennoch kann er uns manches lehren! Schon auf der Unterstufe müssen besondere Veranstaltungen zur Ausbildung des Körpers, besonders auch der Hand, getroffen werden. Schon die Unterstufe mufs mehr als bisher rege Beziehung zum praktischen Leben unterhalten. Schon auf der Unterstufe mufs nächst dem engeren heimatlichen auch das weitere nationale Bewufstsein erweckt und gepflegt werden.

Zur Lesebuchfrage.

Von **Otto Schulze** in Halle a./S.

Steger und Wohlrabe, Rektoren, Lesebuch für Bürger- und Volksschulen von F. Scharlach und L. Haupt. Neue Bearbeitung. Halle a./S., Schrödels pädag. Verlag. Ausgabe für Stadtschulen in 3 Teilen; Unterst. 264 Seiten 80 Pf., Mittelst. 308 Seiten 1 M., Oberst. 464 Seiten 1,50 M.

Geplant ist von den Neubearbeitern aufserdem eine Ausgabe für Landschulen in einem Bande, eine Ausgabe für Volksschulen in zwei Teilen und eine Ausgabe für Mittelschulen in fünf Teilen.

Eine solche peinliche Exemplificierung für alle möglichen und unmöglichen Schulgattungen hat für mich von vornherein etwas Unbehagliches, um nicht zu sagen Verdächtiges; sie entspringt doch wohl sicherlich viel weniger pädagogischem Erfordernis — und so sollte es doch sein —, als vielmehr buchhändlerischer Geschäftspraxis — und so sollte es nicht sein! Glieder und Angehörige unseres Standes, von denen Ehren halber angenommen werden mufs, dafs sie Mitkämpfer sind für die grofsen Ziele der Volksschulpädagogik, ich nenne nur das eine der allgem. Volksschule, sollten doch nicht so sehr der Gepflogenheit des Buchhandels als vielmehr dem pädagogischen Bedürfnis folgen. Von Lesebüchern bedarf es selbst unter Ansehung der vorhandenen verschiedensten Schulorganismen nicht so und so vieler, sondern eben nur eines, das dem Bildungsbedürfnis — und das ist überall das eine gleiche — des gesamten Volkes entspricht. Angenommen, vorgenannten Lesebuches Ausgabe für Stadtschulen in 3 Teilen entspräche allen pädagogischen Anforderungen, dann finde ich wirklich keinen nennenswerten Grund — der Geldpunkt ist durchaus keiner — warum nicht auch der bescheidenste Dorfschüler dieses Bildungsmittels teilhaftig werden sollte! Wer ist mit seinem Lesebuche inniger verwachsen, wer mit dem Inhalte vertrauter, der Dorf- oder der Stadtjunge? Ich lasse die Frage offen, da sie allein nichts entscheidet, stelle aber die Forderung, endlich einmal mit

dem in schriftstellernden Volksschulkreisen so beliebten Streben nach Ausgaben für x Schulgattungen ein Ende oder wesentliche Einschränkungen zu machen. Selbst für die Mittelschule ist keine besondere Ausgabe nötig, die vorliegende vielmehr bis dahin vollkommen ausreichend, wo man zweckmäfsiger zu grofsen Ganzen, zu einem Epos oder Drama im Zusammenhange greifen sollte.

Nunmehr wende ich mich der Anordnung des Lesestoffes vorliegenden Lesebuches, der Gruppierung desselben zu und gebe zum Zwecke tieferer Einsichtnahme die Übersicht aller drei Teile vollständig wieder. Jeder Band gliedert sich in folgende Teile und Abteilungen:

I. Der Mensch im Verhältnis zum Menschen.

Unterstufe.	Mittelstufe.	Oberstufe.
A. Die Familie.	**A. Die Familie.**	**A. Die Familie.**
1. Im Hause.	1. Im Hause.	1. Im Hause.
	a. Ost und West — daheim am best .	a. Vergifs nur nicht das Vaterhaus.
	b. Vatersorge, Muttertreu ist mit jedem Morgen neu .	b. Wer mifst der Eltern Last und Müh, sie sorgen und schaffen spät und früh.«
	c. Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren .	c. Ehre Vater und Mutter mit der That, mit Worten und Geduld.«
	d. »Es ist kein Häuslein so klein, es hat sein Kreuzelein«.	d. »Kindlein, liebet euch untereinander!«
	e. Siehe, wie fein und lieblich ist es, wenn Brüder einträchtig beieinander wohnen«.	e. »Mit Gott in die Fremde, so kehrst du fröhlich und wohlbehalten heim.«
	f. »Ein getreuer Knecht ist ein grofser Schatz im Hause«.	f. »Nun suchet man nicht mehr an den Haushaltern, denn dafs sie treu erfunden werden.«
	g. »Gehe hin in Gottes Namen, greif dein Werk mit Freuden an, frühe säe deinen Samen, was gethan ist, ist gethan .	g. »Ein jeder lerne seine Lektion, so wird es wohl im Hause ston.«

Unterstufe.	Mittelstufe.	Oberstufe.
2. In der Schule.	2. In der Schule.	
3. Kindes Spiel und Zeitvertreib.		
4. Gesund sein und krank.	3. Gesund sein und krank.	2. Gesund sein und krank. »Gesunden Leib gieb mir!«
5. Aus unserem Herrscherhause. a. Aus dem Leben Wilhelms I. b. Aus dem Leben Friedrichs III. c. Aus dem Leben Wilhelms II.		
B. Die Gemeinde.	**B. Die Gemeinde.**	**B. Die Gemeinde.**
1. In der Stadt.	1. Berufsleben in Stadt und Land.	1. Berufsleben in Stadt und Land. Arbeit ist des Bürgers Zierde, Segen ist der Mühe Preis.
2. Auf dem Lande.	2. Verkehr mit dem Nächsten.	2. Verkehr mit dem Nächsten.
	a. Dienet einander«.	a. Was du nicht willst, daſs man dir's thue, das thu auch keinem andern. [darunter Volkswirtschaftliches.]
	b. Du sollst deinen Nächsten lieben als dich selbst«.	b. »Wohlzuthun und mitzuteilen vergesset nicht!«
	c. Liebet eure Feinde!	c. »Über alles Glück der Welt geht doch der Freund.
		d. »Vergeltet nicht Böses mit Bösem!
	C. Heimat und Vaterland.	**C. Vaterland.**
	1. Wanderungen in der engern und weitern Heimat. [Thüringen, Harz, Kyffhäuser, Riesengebirge, Erzgebirge,	1. Mären und Sagen. »Viel Wunderdinge melden die Mären alter Zeit.«

Unterstufe.	Mittelstufe.	Oberstufe.
	Spreewald, die Heide — lustige Geschichten aus nah und fern.]	
	2. Bilder aus der vaterländischen Geschichte.	2. Bilder aus der vaterländischen Geschichte. »Grofser Menschen Werke zu sehn, schlägt einen nieder; doch erhebt es auch wieder, dafs so etwas durch Menschen geschehn.«
		3. Deutscher Sang und deutsche Sänger. »Da kann nicht sein ein böser Mut, wo da singen Gesellen gut. Hier bleibt kein Zorn, Zank, Hafs noch Neid, weichen mufs alles Herzeleid.«

II. Der Mensch im Verhältnis zur Natur.

Unterstufe.	Mittelstufe.	Oberstufe.
1. Der Hof.	1. Haus und Hof. a. Im Wohnzimmer. b. Im Hofe. c. Ungebetene Gäste. d. In der Küche.	»Die ganze Welt ist wie ein Buch, darin uns aufgeschrieben in bunten Zeilen manch ein Spruch, wie Gott uns treu geblieben.«
2. Der Garten.	2. Der Garten.	
3. Wiese und Wasser.	3. Wiese und Wasser.	1. Wanderlust und Heimweh.
4. Der Acker.	4. Das Feld.	
5. Im Wald.	5. Der Wald.	2. Im deutschen Vaterlande.
6. Luft und Himmel.	6. Luft und Himmel.	
7. Im Wechsel der Jahreszeiten.	7. Im Wechsel der Jahreszeiten.	a. In Garten und Feld. b. Wiese und Wasser.
8. Schütze das Tier-, schone das Pflanzenleben.	8. Schonet die Pflanzen, erbarmet euch der Tiere.	c. Moor und Heide. d. Der deutsche Wald. e. Im Gebirge. f. Ost- und Nordsee.
		3. Aus Europa. a. Polarzone. b. Östliches Europa. c. Südeuropa.

Unterstufe.	Mittelstufe.	Oberstufe.
		4. Aus fremden Erdteilen. [Asien, Afrika, Amerika, Australien.] Deutschlands Kolonieen. 5. Die Natur im Dienste des Menschen. 6. Sinnige Naturbetrachtung.

III. Der Mensch im Verhältnis zu Gott.

Unterstufe.	Mittelstufe.	Oberstufe.
[Ohne besondere Gliederung.] 25 Nummern. Anhang. 1. Thüringen. 2. Harz. 3. Kyffhäuser.	a. »Wie grofs ist des Allmächt'gen Güte!« b. »Wer Gott liebet, wie er soll, des Herz ist aller Tugend voll!« c. »Haltet an am Gebet!« d. »Du sollst den Feiertag heiligen!« e. »Hin geht die Zeit, her kommt der Tod«.	1. Gottes Offenbarung in Natur und Menschenleben. »Herr, wie sind deine Werke so grofs und viel!« 2. Der Mensch in seinem Verhalten zu Gott. a. »Der Herr ist mein Hirte, mir wird nichts mangeln.« b. »Das ist ein köstlich Ding, dem Herrn danken und lobsingen seinem Namen.« c. »Wie lieblich sind deine Wohnungen, Herr Zebaoth.« d. »Es ging ein Säemann aus, zu säen seinen Samen.« [Mission!] 3. Sünde. Reue. Tod. Ewigkeit. a. »Hüte dich, dafs du in keine Sünde willigest, noch thust wider Gottes Gebot.« b. »Herr, lehre uns bedenken, dafs wir sterben müssen, auf dafs wir klug werden.

Aufser den in Vorstehendem mitgeteilten, den meisten Gruppen oder Abteilungen vorangestellten und durchweg geschickt gewählten Kern- und Stichworten, die ganz von selbst in der Regel mitten in den Gedankenkreis hineinführen, ist jeder derselben am Ende eine Anzahl von Sprichwörtern, Sprüchen oder Aussprüchen von Dichtern beigefügt, die, ebenfalls trefflich ausgewählt, innerlich mit den voraufgehenden Lesestoffen verflochten, gewissermafsen die Quintessenz (das System) der ganzen Einheit bilden. Zum Beweise dessen gebe ich aus Band II aus der Abteilung: Verkehr mit dem Nächsten [a. »Dienet einander!« b. »Du sollst deinen Nächsten lieben als dich selbst!« c. »Liebet eure Feinde!«] die angefügten Sprüche und Sprichwörter:

1. Mit dem Hute in der Hand kommt man durch das ganze Land. 2. Höflich und bescheiden sein, kostet nichts und bringt viel ein. 3. Treue Hand geht durchs ganze Land. 4. Einmal gestohlen bleibt allzeit ein Dieb. 5. Vor fremdem Gut bewahr' die Händ', sonst nimmt's einmal ein schlimmes End'. 6. Ehrlich währt am längsten. 7. Was du nicht willst, dafs man dir's thu, das füg' auch keinem andern zu. [Warum nicht in der geläufigeren Form? Wie steht's hier mit der Grammatik?] 8. Der Klügste giebt nach. 9. Nachgeben stillet den Krieg. 10. Wer in Frieden will walten, mufs leiden und stille halten. 11. Wenn eine Hand die andere wäscht, werden sie beide rein. 12. Viel Bächlein machen auch einen Strom. 13. Es geht dich auch an, wenn deines Nachbars Haus brennt. 14. Einigkeit ein festes Band, hält zusammen Leut' und Land. 15. Was dem einen recht ist, ist dem andern billig. 16. Jedem das Seine! 17. Almosen geben armet nicht. 18. Hast du der Güter Überflufs, so denk an den, der darben mufs. 19. Bald geben ist doppelt geben. 20. Wer lange fragt, giebt nicht gern. 21. Liebe kommt der Bitte zuvor. 22. Einen fröhlichen Geber hat Gott lieb. 23. Wer gern giebt, läfst sich nicht lange bitten. 24. Freiwillig gieb, erzwungene Gabe ist nicht lieb. 25. Thue wohl, sieh nicht wem? Das ist Gott angenehm. 26. Wer den Armen giebt, wird nimmer arm. 27. Wohlthun trägt Zinsen. 28. Wer den Armen giebt, leiht dem Herrn. 29. Arme Leute bringen einen Grufs von Gott. 30. Der Geizige verhungert bei vollen Kasten. 31. Der Milde giebt sich reich, der Geizige nimmt sich arm. 32. Geiz ist die Wurzel alles Übels. 33. Zanken zwei, so haben beide unrecht. 34. Friede ernährt, Unfriede verzehrt. 35. Ein magerer Vergleich ist besser als ein fetter Prozefs. 36. Vergleichen und vertragen frommt mehr als Zanken und Klagen. [Orthogr.?] 37. Verzeihen ist die beste Rache. 38. Vergeben, vergessen. 39. Die Rache ist mein, spricht der Herr.

Die Sprichwörter am Ende einer jeden einheitlichen Gruppe sind als eine höchst willkommene Gabe zu begrüfsen, hier sind sie sicher von aufserordentlichem Segen, während

eine Aufzählung in bunter Reihe völlig nutzlos ist. Ihre grofse Zahl und die bei aller Mannigfaltigkeit ersichtliche Einheitlichkeit beweist allein schon, dafs die Verfasser mit grofsem Fleifse gearbeitet und zusammen getragen haben, denn wie das Lesebuch in seiner gegenwärtigen Gestalt vorliegt, ist es eine vollständige Umarbeitung, ein in den wichtigsten Teilen neues.

Alles in allem ist die Gruppierung der Lesestoffe gut, ja geradezu vortrefflich zu nennen. Vor allem ist sie auch einfach und übersichtlich, überall die Dreiteilung: Mensch, Natur, Gott — und innerhalb der grofsen Gruppen in den einzelnen Abteilungen gleichfalls ein durchsichtiger Parallelismus der Glieder und Stoffe. Die Einordnung der Stoffe in die verschiedenen Gruppen und deren Unterabteilungen mufs als ein schönes Muster von Konzentration gepriesen werden; hier ist im Lesebuche verwirklicht, was als hauptsächlichste Lehrplanforderung obenan zu stellen ist: Zusammenschlufs der Stoffe gleichen Inhalts, Konzentration des deutschen Unterrichts in sich, gruppenweise Behandlung der Lesestoffe. — Nun ist zwar die Gruppierung, die Anordnung des Lesetoffes an einem Lesebuche nicht die Hauptsache, nicht das allein Wesentliche — es kann eine andere Gruppierung auch ihr Gutes haben — doch halte ich die in den vorliegenden Lesebüchern für einen ausgezeichneten Wurf: sie erleichtert einmal ungemein die Stoffverteilung; sodann nötigt sie geradezu dazu, die verwandten Stoffe unterrichtlich zu verweben, nach Gruppen und Gedankeneinheiten zu verbinden; sie wird auch vielfach die Präparation und methodische Durcharbeitung bequemer und tiefer gestalten, indem sie ungesucht zu immer neuen Gedanken anregt; sie ermöglicht fernerhin dem Lehrer und Schüler, auf leichte, schnelle Weise mit dem Stoffe sich vertraut zu machen, auch ist das Zurückgreifen auf die Stoffe früherer Stufen ungemein erleichtert. In der ganzen Gruppierung zeigt sich aufserdem, dafs der Inhalt neben der tieferen, idealeren (religiös-sittlichen und nationalen) Seite das praktische Leben, die realen Stoffe nicht unberücksichtigt läfst. Schon die Überschriften der Gruppen und Abteilungen deuten hin auf die praktische Ausgestaltung der menschlichen Gesellschaft (Familie, Gemeinde etc.); den modernen Forderungen in dieser Beziehung wollen ganz besonders die Abschnitte genügen: Volkswirtschaftliches, Gesund sein und krank, Tierschutz, Deutsche Kolonieen etc. Zu loben ist hierbei, dafs die Stoffe dieser Gebiete derartig sind, dafs alles Trockene vermieden, die gar zu absichtliche Belehrung ferngehalten und vieles mehr im Dichterwort geboten ist.

Der zweite Punkt meiner Kritik hat es zu thun mit der Auswahl der Lesestoffe. Da ist es nötig, den Standpunkt kurz zu kennzeichnen. Meiner Meinung nach ist das Lesebuch nicht schlechthin zum Lesen, zum Lesenlernen da, es soll vielmehr der [deutsch-]sprachlichen Bildung dienen, indem es durch die bedeutsamsten und besten Schätze unserer Litteratur nicht blofs eine oberflächliche Beherrschung der äufseren Mittel der Sprache herbeiführen hilft, sondern darüber hinaus das ganze Innenleben des Zöglings bereichert und sein Geist erhoben wird zur Harmonie religiös-sittlicher und vaterländischer Bildung und Gesinnung. Es kommt also weniger auf eine Fülle von Kenntnissen, auf Zuführung aller möglichen Stoffmassen, sondern allein auf Hebung und Bereicherung des gesammten Innen-, namentlich des Gemüts- und Empfindungslebens an. Fordert der unvergefsliche Rudolf Hildebrand schon für jedes deutsche Wort, jedes Sprachbild eine lebendige Versenkung in das geschichtliche Werden und Sein, eine von Wärme und Hingebung getragene Aufschliefsung der schaffenden Volksseele; will er schon bei dem, was für viele nichts als toter Formalismus ist, Leben und Geist, dafs davon Sinn und Gemüt, der ganze Mensch ergriffen und erhoben wird — wie viel mehr das alles bei den Geistesschätzen unserer Litteratur! Und mit diesen allein hat's ein deutsches Lesebuch, mit dieser hohen, schönen Aufgabe hat's der deutsche Unterricht zu thun. Von diesem Standpunkte beurteile ich die Auswahl der Lesestücke und verwerfe alle, die a. rein unterhaltender Natur, ohne Gehalt und tiefere Wahrheit sind, b. die zu absichtlich und eindringlich belehren, c. die der kindlichen [naiven] Auffassungs- und Anschauungsweise nicht entsprechen, d. die eine Überfülle sachlichen Materials ohne Geist und Poesie enthalten, also die rein geschichtlichen, die streng geographischen, sowie die beschreibenden Stoffe aus der Naturkunde. — Mit derlei Stoffen hat der Unterricht in der deutschen Sprache nichts zu thun: er hat es allein mit Poesie zu thun, mit Stoffen wertvollen, bildenden, erhebenden Inhalts. Von dem aber, was Kannegiefser in seinen gehaltvollen »Vorlesungen über erziehenden Unterricht« um des »praktischen Bedürfnisses« willen alles vom Lesebuche fordert und in dasselbe hineinwünscht, gehört vieles in die Spezialfächer — man mufs doch dem Lehrer wirklich auch etwas zu bieten und zu sagen übrig lassen, mufs denn immer alles schwarz auf weifs stehen, alles in Kompendien umhergetragen werden? — von ihnen jedoch könnte manches zugunsten manch einer praktischen Forderung mehr als bisher von der fachwissensshaftlichen Weite und Höhe zurückkehren, hier mache sich das »praktische Bedürf-

nis« breit, nicht aber gar so sehr im Lesebuche, diesem vielumworbenen und überbürdeten »Mädchen für alles«. Dem Fachunterrichte — Geschichte, Geographie, Naturkunde — darf selbst das Volksschullesebuch nicht dienen. Es ist das noch ein Zopf aus früherer, namentlich aus der Regulativ-Zeit, wo wenigstens etwas Geschichte, etwas Geographie, etwas Naturkunde getrieben werden sollte. Wenn man aber solcherlei Anhängsel nicht unterzubringen weifs, so weist man sie dem Deutschen zu. Das ist leider noch immer so, der deutsche Unterricht hat ja auch sonst nichts weiter zu thun, Deutsch kann ja doch jeder. Im Ernste aber giebt es keine gröfsere pädagogische Sünde als solche fortwährende Verquickung. Man weise jedem Fache sein eigenes festes Ziel zu und ziehe zwar mannigfache Fäden — um mit Lessing zu reden — aus einer Szienz in die andere, mache aber beispielsweise den Unterricht in der deutschen Sprache nicht zu einem solchen für Geschichte, Geographie od. dergl. Dem Unterrichte in der deutschen Sprache sind selbständige, sind höhere, schönere Ziele zu stecken. Welches die sind, dürfte in etwas klar geworden sein. Davon aber hängt die Gestaltung eines Lesebuches ab. Die Verfasser vorliegenden Lesebuches sind sich dieses hohen Zieles zum guten Teile wohl bewufst gewesen; im Hinblick auf die oben berührten ersten drei Punkte ist bei den von ihnen ausgewählten Lesestücken nur wenig zu erinnern, auch inbezug auf den letzten Punkt wandeln die Herausgeber auf neuen, guten Bahnen: in Geschichte gewähren sie denjenigen Stoffen, die als wertvolles Material dem Geschichtsunterricht zur Seite stehen, dem Kulturgeschichtlichen, lebensvollen Zeugnissen zeitgenössischer Beobachter, Sagen- und Anekdotenstoffen, sowie den mit Kraft und Lebendigkeit geschmückten Gaben von Dichtern, also Quellenstoffen genügend Raum; in Geographie bieten sie Kulturgeographisches, Bilder von Land und Leuten, Sitten und Gewohnheiten; in Naturkunde ist die Auswahl nicht ganz so glücklich, nicht völlig einwandsfrei, hier dominiert noch viel zu sehr die Beschreibung gegenüber den Stoffen, die uns Tiere und Pflanzen gewissermafsen menschlich nahe bringen, die ein Fühlen und Gottgewolltes auch in die vernunftlose Kreatur hineinlegen und des Menschen Sinn von der rohen Natur hinweg zur wohlweisen Herrschaft über dieselbe führen. Wie oft aber begegnet man leider noch Stücken, die in steifer Aneinanderreihung von lauter einfachen Sätzen mit einer Überfülle sachlichen Materials wahrhaft abstumpfend und abstofsend wirken! Ein solches poesieloses Hacken und Klappen macht selbst Erwachsenen die Auffassung schwer. Überhaupt haben die

Verfasser in diesen Stoffkreisen nicht genugsam den Grundsatz beherzigt: Was der Unterricht an Stoff mit Leichtigkeit darzubieten vermag, als Resultat herausarbeitet, das brauchen wir nicht im Lesebuche; in seinen Stoffen dürfen die genannten Disziplinen wohl eine Stütze, Anfang oder Ende finden, niemals indes Ersatz; hier gilt's nicht Aneignung oder Einprägung, sondern Ergänzung, Vertiefung, Erhebung, Weihe! Ist das aber so — und wer dürfte es ernstlich bezweifeln? — dann ist wohl auch zuletzt die Frage berechtigt: Was hat das Lesebuch, der Unterricht in der deutschen Sprache mit diesen Stoffen zu schaffen? Ihr besonderer Charakter verknüpft sie doch wohl mit den Spezialfächern, was sollen sie also im deutschen Unterricht, dem man sie meines Wissens zumeist einreiht? Die Begeisterung und Weihe darf wohl auch schwerlich einige Stunden oder Tage nachhinken! Zudem bedeutet besagte Einreihung eine schwere Schädigung, eine unverkennbare Beeinträchtigung des eigentlichen Zieles des Unterrichts in der deutschen Sprache. Man mache darum einmal Ernst mit dieser Frage und schaffe für die Realien, gleichwie in England, Frankreich, Italien, Schweden, besondere Lesebücher, mit Stoffen freilich, nicht wie sie die unseligen Leitfäden bieten, sondern wie sie eine auf psychologischen Grundsätzen beruhende, vernünftige Pädagogik fordern mufs. [Siehe oben!] Oder aber, will man diese Stoffe in den bisherigen Lesebüchern aus praktischen Gründen lassen, dann weise man unbedingt ihre unterrichtliche Verarbeitung den betreffenden Fächern zu und löse somit die Lesebuchfrage einfach durch eine solche des Lehr- oder Stoffplanes — wie es die Herausgeber wohl auch meinen. Sicherlich hätte der Unterricht in der deutschen Sprache sowohl als auch der in den übrigen Fächern ganz bedeutenden Gewinn davon.

Als ein Novum weist die Neubearbeitung weiterhin eine grofse Anzahl Stücke neuerer Schriftsteller auf, so von P. Schanz, Fr. Schanz, M. Eichler, Joh. Trojan, J. Lohmeyer, Heinrich Seidel, Twiehausen, Pilz, Junge, Hummel, Kiefsling und Pfalz, Scheffel, Stifter, W. Raabe, P. Heyse, J. Sturm u. v. a.; ihnen zur Seite treten Stoffe aus »den noch keineswegs hinlänglich gewürdigten Magazinen«: »Deutscher Jugendfreund« (Nink), »Kindergartenlaube« (Richter), »Jugendfreund« (Fr. Hoffmann), »Jugendblätter« (G. Weitbrecht).

Ein neuer Weg ist hier beschritten, einer erst noch vollständig zu lösenden Aufgabe bedeutend vorgearbeitet, denn der Bedenken tauchen gar viele auf. Es mag ja richtig sein, dafs die modernen Schriftsteller den besonderen Zeitgeist, die zeitlichen Ideen schärfer zum Ausdruck bringen, der deutsche

Unterricht hat es aber mehr zu thun mit dem Gefühls- und Gemütsleben, mit sittlich-religiösen Anschauungen, und in der Ausprägung dieser, die ja in ihren Hauptzügen und in ihrem wahren Kern zu allen Zeiten dieselben waren, sind und bleiben, stehen mir die Werke einer etwas entlegeneren Zeit entschieden höher als viele der modernen; es ist in jener alles einfacher und klarer, ohne viel Künstelei und Reflexion, ohne die leidige Erklärerei und Schulmeisterei, die, um ja nichts übrig zu lassen, alles und jedes glaubt sagen zu müssen. Die Sprache wird leicht unter einer zu absichtlichen Anlehnung an ältere Formen und Ausdrucksweisen gesucht und gekünstelt; bei dem allzu gewissenhaften Streben nach Natürlichkeit wird man unnatürlich; um einen von den besseren heranzuziehen, so kann ich bei den Naturschilderungen Wagners den Eindruck einer gewissen Eintönigkeit und Einförmigkeit nie von mir abweisen, auch die persönlichen Wendungen [»Wir Kinder —«] wollen mir nicht recht gefallen.

Unbedingt zu tadeln ist, dafs die Glocke von Schiller nicht im Zusammenhange, sondern nur in Stücken abgedruckt ist, auch sonst halten sich die Herausgeber davon nicht frei, die meiste Wirkung dürfte aber doch wohl stets von einem geschlossenen Ganzen ausgehen.

Von der Auswahl im allgemeinen ist zu sagen, dafs sie in den beiden ersten Teilen gut, im letzten Teile sogar recht gut ist. Alles in allem ist das ganze Werk eine fleifsige Sammlung köstlicher Litteraturschätze, nicht farb- und charakterlos, sondern voll Kraft und Frische, die an ihrem Teile kräftig dazu beitragen möge, die deutsche Jugend und somit das deutsche Volk immer mehr emporzuheben auf der Bahn religiös-sittlicher und nationaler Bildung. Das alte Lesebuch in seiner neuen Gestalt darf mit obenan gestellt werden in der Litteratur des Lesebuches.

Dafs das Ganze nach festen Prinzipien gearbeitet ist, mögen die zum Schlusse beigedruckten Leitsätze der Herausgeber nochmals beweisen:

»1. Das Lesebuch darf nur wertvolle und dabei den Schüler wirklich interessierende Stoffe enthalten.

2. Zur Gewinnung solcher sollten sich Lesebuchsverfasser weniger an die Lesebuchs- als vielmehr an die Gesamt-Litteratur, insonders an die volkstümliche, halten.

3. Ist das »Epische« wirklich das Lebenselement für die Kindesnatur, so mufs auch das Lesebuch allem Erzählenden gegenüber dem blofs »Beschreibenden« Vorrang und Vorhand gewähren.

4. Soll das Lesebuch »mitten inne stehen im Dienste des

erziehenden Unterrichts«, so mufs es auch einen ausgeprägt ethischen Charakter haben; und zwar soll der ethische Zug in seiner Art auch im realistischen Teile zu verspüren sein.

5. Die sittliche Wirkung mufs den Stoffen selbst entspringen, nicht der hinzugebrachten Moral des Schriftstellers oder Auslegers.

6. Bei aller Pietät gegen die verwerteten Autoren hat sich doch der Lesebuchsverfasser der eignen pädagogischen Verantwortlichkeit für Inhalt und Fassung der Lesebuchsstücke stetig bewufst zu sein. An poetischen Erzeugnissen wirkliche Änderungen eintreten zu lassen, wird immer mifslich sein; deshalb verzichte man lieber auf nicht völlig geeignete Stücke und ersetze sie mit durchaus einwandsfreien.

7. Nächst der Auswahl des Stoffes fällt dessen Anordnung und Aufbau ins Gewicht. Die einst von Wackernagel vertretene Ansicht, das Lesebuch solle einem angenehmen Irrgarten gleichen, findet — so unpädagogisch sie ist — noch immer Vertreter. Ihr gegenüber ist an der von der Herbartischen Schule wie neuerdings von Schulrat Kannegiefser betonten Forderung festzuhalten, dafs das Lesebuch seine Lesestücke zu Lese-Kapiteln zu vereinigen, dem Schüler die Möglichkeit des längeren Verweilens in demselben Gedankenkreise zu gewähren hat. »Nur so« — hebt das Begleitwort zur Neubearbeitung des Scharlach-Hauptschen Lesebuchs hervor — »kann dem Lesebuche die schädigende Wirkung des Allerlei, der Zerstreuung durch bunte Mosaik, der Beeinträchtigung eben gewonnener Vorstellungen durch andere, heterogene, kurz der Charakter des »Encyclopädistischen« fern gehalten, der Forderung nach »zusammenhängenden Ganzen für die Jugendlektüre noch am ehesten entsprochen werden.«

Pädagogische Tagesfragen.

Das Examen.

Nicht immer behalten die abgeleiteten Wörter eines Stammes im Laufe der Zeiten und des Verkehrs dasselbe Verhältnis bei, sondern es tritt häufig der Fall ein, dafs das eine oder das andere in Folge seiner häufigen Anwendung eine weitere oder umgekehrt eine engere Bedeutung erhält, einen beschränkteren Gesichtskreis umfafst. Ähnlich ist es dem Wort »Examen« gegangen, wenn man es mit »examinieren« vergleicht. Beide, ursprünglich Fremdwörter, haben sich in der offiziellen Sprache so eingebürgert, dafs das echtdeutsche Denkwort dafür »Prüfung und prüfen« in den Hintergrund getreten ist, und wenn es auch zuweilen weniger offiziell für denselben Begriff gebraucht wird, doch in der Regel eine allgemeinere Bedeutung trägt. Wenn man beide Wörter mit einander vergleicht, so sollte man glauben, dafs »examinieren« und »ein Examen anstellen« dasselbe bedeute. Das ist aber, wie sich aus der Praxis ergiebt, keineswegs der Fall, sondern »examinieren« heifst ganz allgemein, sich über den Zustand der Kenntnisse unterrichten, während »Examen« unter allen Umständen eine offizielle Färbung trägt, die durch das Attribut rigorosum noch mehr verschärft wird. Dieser Ausdruck ist wohl gebraucht, um die unbeugsame, starre Strenge, das gerechte, aber unerbittliche Urteil zu bezeichnen, ohne dafs man daran gedacht hat, dafs die unglücklichen Delinquenten, in diesem Fall Examinanden, oft in einen Zustand der Angst und Aufregung verfallen, der einem körperlichen und geistigen rigor nicht unähnlich ist, sondern sehr viel mit ihm gemein hat.

Das Examen im weitesten Sinne des Wortes ist so eng mit jeder Thätigkeit des Unterrichtens verbunden, dafs mit seiner Aufhebung oder Einschränkung die Pädagogik überhaupt das gleiche Schicksal erleiden würde. Der Erzschulmeister Sokrates war ja bekanntlich der erste und gröfste Examinator, der diese Thätigkeit fast zur Manie steigerte, der soweit darin ging, dafs er seine unglücklichen Schüler durch Fragen auszupumpen wufste, bis er sie zu der Erklärung gebracht hatte, dafs sie ein-

sähen, dafs sie nichts wüfsten. So erhielt seine Examinationsweise den Namen »mäeutische Methode«, die grofse Ähnlichkeit mit der Katechese hat.

Anders stellt sich die Sache, wo es sich um ein Examen, sagen wir rigorosum, handelt, wo es also nicht unser Bestreben ist, den Schüler durch Fragen und Prüfen auf den rechten Weg und so zur Selbstkenntnis zu führen, sondern wo es darauf ankommt, den Bestand der Kenntnisse und Fertigkeiten des Prüflings festzustellen.

Solcher Examina kann man zwei Arten unterscheiden. Die eine dient dazu, einer aufserhalb der Kenntnis des Prüflings oder Kandidaten stehende zuständige Persönlichkeit oder Behörde die Gewifsheit zu verschaffen, dafs der Examinand die zu seiner späteren Stellung erforderlichen Kenntnisse besitze. Dazu gehören alle Staatsexamina und von einem gewissen Gesichtspunkt auch das Maturitätsexamen. Die andern werden *intra parietes* abgehalten, nämlich die jährigen oder halbjährigen Examina, die die Versetzung in höhere Klassen bedingen.

Dafs nun der Staat ein Recht hat, die Kenntnisse derer zu prüfen, die ein öffentliches Amt bekleiden wollen, liegt in der Natur der Sache. Ob aber dazu auch das Maturitätsexamen gehört, kann bestritten werden. Das Studium ist ein freies. Der Staat ist nicht verantwortlich für den Bildungsstand, den der angehende Student hat. Also steht ihm auch keine Kontrolle über die Reife des Abiturienten zu, denn dieser verlangt nicht eher eine Anstellung vom Staat, als bis er seine Fähigkeit durch Ableistung des Amtsexamens bewiesen hat. Die Reifeprüfung des Abiturienten ist somit Sache des Lehrerkollegiums, also *intra parietes*. Ist das aber der Fall, so nimmt es keine andere Stellung ein als jedes andere Examen, das innerhalb der Schule angestellt wird.

Damit aber das Lehrerkollegium sich von der Reife eines Abiturienten überzeuge, bedarf es keiner besondern Prüfung zu dem Zweck. Besteht doch ein grofser Teil des Unterrichtens selber, wenn es seinen Namen verdienen soll, im Prüfen und Examinieren. Das wäre ein trauriger Lehrer, der nicht imstande wäre, nach zweijährigem Unterricht die Kenntnisse und Fähigkeiten seines Schülers zu beurteilen. Also ein Vortheil ist in der Kontrolle des Examens nicht zu sehen. Dagegen zeigen sich verschiedene Schattenseiten. Für den Lehrer liegt ein entwürdigendes Mifstrauensvotum darin, wenn die Anwesenheit des Kommissars als eine Kontrolle seiner Thätigkeit und seines Urteils angesehen wird, die um so mehr ihren Zweck verfehlt, als sie oft ins Blaue schiefst. Aufserdem wird das Urteil des einzelnen Lehrers hinreichend durch das Gesamturteil des Kollegiums kontrolliert.

Für den Schüler aber bringt das Examen positiven Nachteil mit sich. Zunächst ist schon die Aufregung dem öffentlichen Akt gegenüber zwecklos und undankbar, zumal wenn sie sich oft derart auf den Lehrer erstreckt, dafs er dem Schüler in dieser Beziehung nichts nachgiebt. Dem kann man freilich entgegenhalten, es könne als zweckmäfsige Übung angesehen werden, sich an dergleichen offizielle Akte zu gewöhnen, damit es ihm später beim Amtsexamen nicht an der erforderlichen Routine fehle. Die Routine ist aber ein zweischneidiges Schwert. Sie ist mehr Folge der Anlage, als dafs sie sich durch Übung erwerben liefse. Ein von Natur blöder und schüchterner Schüler wird sich auch durch wiederholte Übung nicht zu dem Selbstbewufstsein eines dreisten und rücksichtslosen emporschwingen können. So wird *ceteris paribus* der Dreiste den Schüchternen stets überflügeln, und so tritt das umgekehrte Verhältnis ein, dafs der Dreiste durch den Erfolg noch mehr gehoben, der andere durch die Niederlage noch stärker eingeschüchtert wird, das den pädagogischen Anforderungen nicht entspricht. Und doch ist Schüchternheit und Bescheidenheit ein Zeichen gröfserer Gediegenheit, als das Gegenteil; denn jene steht der Selbsterkenntnis näher, als Dreistigkeit und zuversichtliches Wesen, insofern der Bescheidene eben durch diese Eigenschaft an den Tag legt, dafs er ein kompetentes Urteil über den Mangel seiner Kenntnisse besitze. Dazu kommt, dafs der schlagfertige Sprecher in der Regel oberflächlicher ist als der, der sich die Gedanken erst zurecht zu legen und zu prüfen hat.

Ein anderer Nachteil der Examina überhaupt, auch insofern sie nicht offiziell sind, ist die Zeitverschwendung, die aus den für ihre Vorbereitung notwendigen Repetitionen erfolgt. Denn es geht doch diese Zeit für den laufenden Unterricht verloren, und andererseits sind solche Nürnberger Trichter per Dampf in der Regel kurzlebiger Natur. Aufserdem sind sie für den unglücklichen Delinquenten eine geistige Tortur und würdigen ihn nicht nur zur mechanischen Gedächtnismaschine herab, sondern erfüllen ihn lange Zeit vorher und zwar um so länger, je gewissenhafter er ist, mit einer nervösen Angst vor der ganzen Prozedur mit ihren unvermeidlichen Vorbereitungen. Ferner ist doch auch eine bekannte Thatsache, dafs die Examina als die Brutstätten der Unterschleife anzusehen sind; denn wenn man sie nicht befürchtete, würde man nicht alle die kleinlichen Vorkehrungen zu treffen haben, dergleichen Hintergehungen zu verhüten.

Um noch eine Art des Examens anzuführen, die gegenwärtig allerdings mehr und mehr von der Bildfläche verschwindet, den öffentlichen, mit Prämien, Aufführungen und Reden verbundenen Schaustellungen, so steht nach den Gesichtspunkten, die in diesen Zeilen hervortreten, solches Scheinwesen mit der Natur

einer wahren Bildungsanstalt in Widerspruch. Die Eitelkeit der Schüler, Hervorkehrung der guten auf Kosten der mangelhaften Leistungen, Beschönigung mit Verheimlichung der Wahrheit finden in solchen Einrichtungen einen guten Nährboden. An den Staatsanstalten treten dergleichen Schaustellungen immer zurück, während manche städtische sich verpflichtet glauben, durch ihre Veranstaltung gewissermaſsen zu konstatieren, daſs die auf die Erhaltung der Anstalt von Seiten der Stadt verwandten Kosten die erwarteten Früchte tragen.

Aus dem Gesagten darf wohl der Schluſs gezogen werden, daſs die Nachteile des Examens gröſser sind, als seine Vorteile, und daſs darin also ein hinreichender Grund seiner Abschaffung liegt.

Altona. Dr. Fr. Horn.

Neuere Erscheinungen auf dem Gebiete der allgemeinen Pädagogik.

Vom **Herausgeber.**

1. Umfassende Werke.

Rein, W., Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza, Beyer u. Söhne. Erscheint in monatlichen Lieferungen von 5 Bogen, jede Lieferung 1 M.

Krieg, Cornel., Lehrbuch der Pädagogik. Paderborn 1893. Ferd. Schöningh. 376 S.

Vogel, Dr. Aug., Mittelschulpädagogik. Grundlinien einer Erziehungs- und Unterrichtslehre für Mittel- und Realschulen. Gütersloh 1893, Bertelsmann. 272 S.

Bamberg, Fr., Repetitorium der Pädagogik. Ein Hilfsbuch für Seminaristen und Lehrer zur ersten und zweiten Prüfung. Dresden 1893, Gerh. Kühtmann. 131 S. 2,40 M.

Ufer, Chr., Vorschule der Pädagogik Herbarts. Sechste mit einem zeitgeschichtlichen Vorworte versehene Auflage. Dresden 1893, Bleyl u. Kämmerer.

Von Reins encyklopädischem Handbuch, das auf 4 Bände zu je 60 Bogen berechnet ist, liegen uns bis jetzt erst 5 Lieferungen vor, die aber schon Zeugnis davon ablegen, dafs wir es hier mit einer hochbedeutsamen Erscheinung zu thun haben. Wenn auch die einzelnen Abhandlungen weder nach ihrem Inhalt, noch hinsichtlich der Form völlig gleichwertig erscheinen — was auch bei ca. 150 Mitarbeitern niemand erwarten wird — als Ganzes betrachtet, ist das Werk doch des vollen Lobes wert. Nach Vollendung des 1. Bandes werden wir in eingehender Weise auf das Unternehmen zurückkommen, dem wir den besten Fortgang wünschen. — Das Buch von Krieg, aus Vorlesungen hervorgegangen, welche der Verfasser, Professor an der Universität Freiburg i. Br., zu halten hat, will nicht als Handbuch, sondern als Lehrbuch beurteilt werden. Gefreut hat es uns, dafs der Verf. trotzdem die psychologischen Gesetze eingehend behandelt hat, während zuweilen das Pädagogische und Praktische zurücktritt. Wir

geben dem Verf. ganz recht, wenn er meint, dafs derjenige, welcher die Gesetze des menschlichen Innenlebens, die Thätigkeiten in und zwischen den seelischen Kräften kennt, die praktischen Folgerungen oder die pädagogische Regel leicht abzuleiten versteht. Trotzdem wir von unserem Standpunkte aus zu nicht wenigen Stellen Fragezeichen setzen mufsten, anerkennen wir doch das Werk als eine in ihrer Art tüchtige Arbeit. — Vogels »Mittelschul-Pädagogik« ist ein Novum, der erste Versuch, das Mittelschulwesen von einem einheitlichen Principe aus zu erfassen und zu durchdringen, jene Schulgattung, welche nach Vogel »die organische Vereinigung der niederen und höheren Schulen bildet, das pulsierende Leben in dem ganzen grofsen Organismus, von welchem, wenn es gesund ist, das ernährende Blut ausströmt und zu dem es wieder zurückfliefst«. Wir kennen keine besondere Pädagogik für höhere und für niedere Schulen und deshalb auch keine »Mittelschulpädagogik«, uns ist die Pädagogik eine Wissenschaft, deren Gesetze für alle Schulkategorien dieselben sind. Dem Verf. geht es trotz des Titels seines Buches ähnlich; denn aufser dem Abschnitt über die mittleren Schulen im allgemeinen (p. 41—100) haben die Ausführungen zu der Mittelschule als solcher wenig oder gar keine besondere Beziehungen. — Hilfsmitteln zu Wiederholungen für Prüfungen bringen wir geringe Sympathien entgegen; wer Nutzen von seinem Studium haben will, mufs sich solche Bücher selber schreiben, den übrigen werden sie zu Eselsbrücken. Das Buch von Bamberg kann unsern Beifall um so weniger erhalten, als es in der Auswahl des Stoffes vielfach unglücklich ist und hinsichtlich der Richtigkeit viel zu wünschen übrig läfst. — Ufers »Vorschule« ist so bekannt und in ihrem Werte durch die sechste Auflage so legitimiert, dafs wir uns mit einem erneuten Hinweise auf dieselbe begnügen können.

Schiffels, Joseph, Pädagogische Rundschau. 1893. Auf Grund der katholischen Fachpresse bearbeitet. Breslau 1894. Görlich. 190 S. 2 M.

Das vorliegende Buch ist der erste Band eines Unternehmens, das dem katholischen Lehrer alljährlich auf Grund der katholischen Fachpresse ein übersichtliches Bild von dem Leben und Streben auf dem Gebiete der Pädagogik geben will. Im allgemeinen ist die Anlage eine zweckentsprechende. Als der Recensent vor wenigen Jahren ein ähnliches Unternehmen ins Leben rief — das Bedürfnis einer solchen Jahresrundschau ist entschieden vorhanden — fand er in der Lehrerwelt so wenig Entgegenkommen, dafs er sein »Pädag. Jahrbuch« eingehen lassen mufste. Ob Herr Schiffels bessere Erfahrungen machen wird?

Bergfeld, Dr. Max. Die Menschenbildung. Mühlau (Bez. Leipzig), Bergfeld. 32 S. 0,50 M.

Der Verf. spricht in dieser Broschüre über Gegenstand, Ziel, Aufgabe und Methode der Erziehung. Da es nicht möglich ist, in wenigen

Sätzen zu den oft eigenartigen Anschauungen Stellung zu nehmen, so müssen wir auf die Broschüre selbst verweisen, die immerhin des Lesens wert ist.

2. Historische Schriften.

Böhm, Johann, Geschichte der Pädagogik mit Charakterbildern hervorragender Pädagogen und Zeiten. Mit 103 Abbildungen. 2 Bände. 2. Aufl. Nürnberg 1893, Korn. 336 und 434 S. 9 M.

Eins der besten Werke über historische Pädagogik, das sich durch streng objektive Darstellung, pragmatische Anordnung, jedoch mit Einschiebung der Biographien der bedeutendsten Pädagogen, einfache und präzise Darstellung, Beigabe von gut gewählten Quellenproben auszeichnet.

Wohlrabe, Dr., Friedrich Mykonius, der Reformator Thüringens. Langensalza 1892, Beyer u. Söhne. 18 S.

Dehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. Langensalza 1893, Beyer u. Söhne. 42 S. 0,50 M.

Zwei Abhandlungen aus dem von Fr. Mann herausgegebenen »Pädagogischen Magazin«, für deren Wert schon die Namen der Verf. bürgen.

Lion, Prof. Dr. C. Th., Zwei Abhandlungen des Johann Amos Comenius. Hannover 1894, Manz u. Lange. 56 S.

Romeikes, Jul., Franckes Instruktion für die Präceptoren, was sie bei der Disciplin wohl zu beachten. Breslau 1894, Ferd. Hirt. 40 S.

In dem ersten Schriftchen bietet der bekannte Comenius-Forscher Lion eine Übersetzung zweier wertvoller Abhandlungen des Comenius: »Über die Vertreibung der Trägheit aus den Schulen« und »Aus den Schul-Labyrinthen Ausgang ins Freie«, die es wohl verdienen, in weiteren Kreisen bekannt zu werden. — Romeikes hat Franckes bekannteste Schrift übersichtlich disponiert und mit Anmerkungen versehen, um dieselbe auf diese Weise dem pädagogischen Unterricht im Seminar brauchbarer zu machen.

Bartholomäus, Wilh., Joh. Heinr. Pestalozzis Lienhard und Gertrud. Bielefeld, Aug. Helmich. 392 S.

Seyffarth, L. W., Pestalozzi in Preufsen. 2. Aufl. Liegnitz 1894, C. Seyffarth. 70 S. 0,80 M.

Natorp, Dr. Paul, Pestalozzis Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage. Heilbronn 1894, Eug. Salzer. 34 S. 0,40 M.

Vogel, Dr. Aug., Herbart oder Pestalozzi? Eine kritische Darstellung ihrer Systeme als Beitrag zur richtigen Würdigung ihres gegenseitigen Verhältnisses. Hannover 1893, C. Meyer. 163 S. 2,40 M.

Es freut uns sehr, dafs für die Verbreitung Pestalozzischer Ideen und Werke immer von neuem gesorgt wird. Bartholomäus Aus-

gabe von Pestalozzis Lienhard und Gertrud, mit einer Lebensbeschreibung Pestalozzis, einer Einleitung und Anmerkungen versehen, unterscheidet sich von den übrigen Ausgaben dieser bekanntesten Schrift Pestalozzis insbesondere dadurch, dafs sie nur diejenigen Abschnitte bietet, welche für die Schulpädagogik von besonderer Bedeutung sind, während der Gang der Erzählung durch kurze Auszüge und Mitteilungen zwischen den einzelnen Abschnitten angegeben ist. — Seyffarths Schrift ist ein beredtes Zeugnis dafür, was Preufsen unserm Pestalozzi verkannt. Aus einem Vortrag hervorgegangen, ist die Schrift für den Druck wesentlich erweitert worden, namentlich durch die wörtlichen Ausführungen aus Dokumenten, amtlichen Erlassen, Berichten etc., die dem begeisterten Pestalozziforscher vielfach urkundlich zugebote standen. — Natorp weist nach, wie auch Pestalozzis Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage noch heute wert sind, studiert und — beherzigt zu werden. — Vogel endlich nimmt für Pestalozzi den Ruhm in Anspruch, der Reformator der Pädagogik geworden zu sein, er und nicht Herbart habe dieselbe auf unvergängliche Fundamente gegründet. Jedoch, die Frage ist falsch gestellt, und dementsprechend mufste auch die Antwort falsch ausfallen. Es darf nicht heifsen: Pestalozzi oder Herbart?, sondern es mufs heifsen: Pestalozzi und Herbart.

Lange, Dr. Karl, Jean Paul Friedr. Richters Levana. Mit Richters Biographie herausgegeben. 2. Aufl. 351 S. 3,50 M.

Pappenheim, Prof. Dr. Eugen, Friedrich Fröbel. Aufsätze aus den Jahren 1861—1893. Berlin 1893. Öhmigke. 104 S. 1,20 M.

Langes Ausgabe von Jean Pauls Levana schliefst sich nach Bearbeitung und Ausstattung würdig den übrigen Werken der Mannschen Bibliothek pädagogischer Klassiker an. — Pappenheims Buch bietet eine Auswahl von 18 Aufsätzen, die der Verf. während 30 Jahre über Fröbel veröffentlicht hat, sämtlich mit der Tendenz, das Verhältnis der Fröbelschen Erziehungsweise zur Schule finden zu helfen.

Seeliger, G., Das Seminar zu Weifsenfels. Halle 1894, Herm. Schrödel. 102 S.

Das Seminar zu Weifsenfels hat in der Lehrerwelt einen guten Klang: ich erinnere nur an die Namen Hill, Hentschel, Harnisch, Schorn. Die vorliegende Festschrift, aus Anlafs der Feier des 100jährigen Bestehens des Weifsenfelder Seminars geschrieben und aktenmäfsig die Geschichte desselben darstellend, wird deshalb gewifs auch aufserhalb der Kreise seiner Zöglinge gern gelesen werden.

3. Psychologische Schriften.

Maier, Dr. Gottfr., Pädagogische Psychologie für Schule und Haus auf Grund der Erfahrung und neueren Erforschung dargestellt. Gotha 1894. Fr. And. Perthes. 316 S. 5 M.

Der Inhalt dieses mit wissenschaftlicher Präzision und doch in allgemein verständlicher Form abgefafsten Buches ist eine systematische Darstellung der gesicherten Ergebnisse der Erforschung des Seelenlebens, und zwar mit jedesmaliger Anwendung dieser Ergebnisse auf das Gebiet der Erziehung. Der Verfasser, als praktischer Schulmann auf dem Felde der Pädagogik wohl bewährt, giebt eine Ineinanderarbeitung der Psychologie und der Pädagogik, bei welcher die Resultate und Forderungen der psychologischen Erfahrung und Forschung für alle Fragen und Erscheinungen auf dem Gebiet des Unterrichts und der Erziehung fruchtbar gemacht werden. Dadurch erhält sein Werk eine vorwiegend praktisch-pädagogische Tendenz, da die Gedanken der grofsen Psychologen den Erziehern in Schule und Haus zum Studium und zur anwendenden Verwertung dargeboten werden. Der Verfasser basiert seine Untersuchungen nicht auf das System Herbarts noch auf eine andere vorgefafste Theorie, sondern auf die Erfahrung und deren neuere wissenschaftliche Bearbeitung: deshalb wird sein Buch, als eine Zusammenfassung des reichen Ertrags der Forschung der letzten Jahrzehnte, namentlich auch mit Rücksicht auf die Physiologie, einen ehrenvollen Platz in der pädagogischen Litteratur einnehmen, um so mehr, als ein solcher, die neueren psychologischen Forschungen verwertender und zusammenfassender Weiterausbau der bewährten und erprobten pädagogischen Resultate und Grundsätze bisher noch nicht versucht worden ist. Durch einige Anhänge, enthaltend die Grundzüge der biblischen Psychologie, Psychopathologie, die neuere Litteratur zur pädagogischen Psychologie und ein Inhaltsverzeichnis zu dem Werke, werden Wert und Brauchbarkeit des Buches noch erhöht.

Dörpfeld, Fr. W., Die schulgemäfse Bildung der Begriffe. 2. Aufl. Gütersloh, C. Bertelsmann. 48 S. 0,50 M.

Hochegger, Dr. Rud., Erinnern und Vergessen. Bielefeld, Helmich. 18 S. 0,40 M.

Dörpfelds meisterhafte Art und Weise, psychologische Probleme zu behandeln und für die Schulpraxis fruchtbar zu machen, ist so bekannt, dafs wir uns darauf beschränken können, auf die vorliegende Abhandlung des verstorbenen Meisters aufmerksam zu machen. — Ebenso beachtenswert ist auch die Monographie unseres gesch. Mitarbeiters Prof. Hochegger. Seine Darstellungsweise ist ja ebenfalls unsern Lesern bekannt; auch in dem vorliegenden Hefte wird das an und für sich nicht leichte Thema durch zahlreiche interessante Beispiele zum Verständnis gebracht.

Knilling, Rud., Über die Wichtigkeit und Unentbehrlichkeit des wörtlichen Auswendiglernens. Znaim 1894, Fournier und Heberler. 26 S.

Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. Langensalza 1892, Beyer u. Söhne. 24 S. 0,30 M.

Franke, Th., Die Entwickelungsgeschichte des sittlichen Gefühls und die Pädagogik. Bielefeld, Helmich. 25 S. 0,50 M.

Drei psychologische Abhandlungen, die der Lektüre wert sind. Insbesondere machen wir auf Knillings Vortrag aufmerksam; er enthält manchen wertvollen Gedanken, der wohl weitere Erwägung verdient.

4. Schriften zur allgemeinen Unterrichtslehre.

Regener, Fr., Grundzüge einer allgemeinen Methodenlehre des Unterrichts. Gera 1893, Th. Hofmann. 486 S. 4 M., geb. 5 M.

Regener, Fr., Allgemeine Unterrichtslehre. Im Grundrisse dargestellt. Gera 1894, Th. Hofmann. 232 S. 2,40 M., geb. 3 M.

Das sind zwei Bücher, wie sie nicht alljährlich auf den pädagogischen Büchermarkt gebracht werden; sie verdienen es, von jedem Lehrer nicht blofs gelesen, sondern studiert zu werden, so sehr ragen sie über die gewöhnlichen didaktischen Lehrbücher hervor. Es ist uns nicht möglich, hier näher auf die beiden Werke einzugehen; jeder aber, der sie studieren wird, wird uns recht geben, dafs wir nicht zu viel behauptet haben.

Schwochow, H., Methodik des Volksschulunterrichts in übersichtlicher Darstellung. 3. Auflage. Gera 1893, Th. Hofmann. 300 S.

Ein ganz ausgezeichnetes Lern- und Wiederholungsbuch zur Vorbereitung auf pädagogische Prüfungen, das, wie die 3. Auflage zeigt, sich in der Praxis bewährt hat und jedem, der noch vor einer Prüfung steht, mit bestem Gewissen empfohlen werden kann.

Rein, Pickel u. Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. I. Das erste Schuljahr. 5. Aufl. Leipzig 1893, H. Bredt. 280 S. 3 M.

Es hiefse »Eulen nach Athen tragen«, wenn wir über das vorliegende Werk noch viele Worte verlören; wohl nur wenige Lehrer wird es geben, die es nicht kennen, keinen, der nicht wenigstens es nennen gehört hat. So dürfen wir uns denn auf die Bemerkung beschränken, dafs auch die vorliegende fünfte Auflage vielfach erweitert und verbessert ist.

Dörpfeld, ü. W., Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Gütersloh, 1894. C. Bertelsmann. 170 S.

Bismarck, Otto, Einrichtungs- und Lehrplan für fünf- und vierklassige Volksschulen. Halle a. S. 1894, Herm. Schrödel. 178 S.

Leschke, E., Lehrplan der achtstufigen Mittelschule für Knaben in Mühlhausen i. Th. Gera 1894, Th. Hofmann. 94 S. 1 M.

Bartholomäus, W. und **Aug. Gräve**, Lehrplan für die evangelischen Volksschulen in der Stadt Hamm i. W. Hamm i. W., E. Griebsch. 64 S.

Dörpfelds »Grundlinien« sind der Erstlingsversuch einer Theorie des Lehrplans. Sie haben schon auf ihrem ersten Gang viel zur Klärung auf diesem Gebiete beigetragen, und es freut uns, dafs sie jetzt zum zweitenmale hinausgehen, vermehrt durch einen Ergänzungsaufsatz: »Die unterrichtliche Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer.« — Die drei Lehrpläne von Bismarck, Leschke und Barthomäus-Gräve weisen wenig davon auf, dafs bei ihrer Ausarbeitung eine bestimmte Theorie leitend gewesen ist; am meisten wird Bismarcks Lehrplan den Forderungen gerecht, die an einen guten Lehrplan gestellt werden müssen. Da wir jedoch wohl wissen, dafs sie bestimmten Verfügungen gerecht werden mufsten, so wollen wir deshalb nicht mit ihnen rechten. Im übrigen zeigen sie, dafs sie von praktischen Schulmännern verfafst sind.

Krause, F., Die Gliederung der Lehrarbeit in der Erziehungsschule. Dessau und Halle 1894, Rich. Kahle. 81 S. 0,75 M.

Gleichmann, A., Der blofs darstellende Unterricht Herbarts. Langensalza 1893, Beyer u. Söhne. 50 S. 0,60 M.

Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. Langensalza 1893, Beyer u. Söhne. 50 S. 0,60 M.

Drei Broschüren, welche ihre Themata erschöpfend und in wissenschaftlich begründender Weise behandeln und wohl empfohlen werden können.

Scholz, J., Dispositionen zu Lehrproben in der Volksschule mit mehreren ausgeführten Lektionen. 2. Aufl. Breslau 1893. Franz Görlich. 148 S. 1,50 M.

Es ist uns nicht möglich, das vorliegende Buch zu empfehlen: das Lehrverfahren ist in vielen Lektionen recht anfechtbar. Zur Zeit ihrer ersten Entstehung sicherlich dem damaligen Standpunkt der Methodik entsprechend, stehen die Lehrproben heute nicht mehr auf der Höhe der Zeit.

Hiemesch, Karl Heinr., Der Gesinnungsunterricht im ersten Schuljahre. Leipzig 1895, E. Wunderlich. 82 S. 1 M.

Fuchs, Arno, Robinson als Stoff eines erziehenden Unterrichts in Präparationen und Konzentrationsplänen. Jena 1893, Fr. Mauke. 120 S.

Zwei recht interessante Schriften, die freilich erst innerhalb der Herbart-Zillerschen Schule recht gewürdigt werden können, aber auch aufserhalb derselben nicht unbeachtet bleiben sollten. Die erstere schliefst sich aufserdem in der Auswahl der Märchen nicht streng an Ziller an.

(Schlufs folgt.)

Neue Bücher und Aufsätze.

a) Bücher.

Bergemann, Dr. P., Zur Klarstellung des Begriffes der Apperception. (20 S.) Wiesbaden, E. Behrend. 0,60 M.

Caspari, Prof. Dr. O., Hermann Lotze in seiner Stellung zu der durch Kant begründeten neuesten Geschichte der Philosophie und die philosophische Aufgabe der Gegenwart. (VII, 160 S.) Breslau, E. Trewendt. 4 M.

Endermann, Realgymn.-Oberl., Dr. Carl, Staatslehre und Volkswirtschaft auf höheren Schulen. Praktische Anleitung zu polit. und wirtschaftl. Belehrungen im historisch-geograph. Unterricht. (IV, 162 S.) Bonn, F. Cohen. 2,40 M.

Eisler, Rud., Die Weiterbildung der Kantschen Aprioritätslehre bis zur Gegenwart. Ein Beitrag zur Geschichte der Erkenntnistheorie. (VII, 88 S.) Lpzg., W. Friedrich. 1,80 M.

Evers, Gymn.-Dir., Prof. M., Die Schulbibelfrage auf der 19. evang. Religionslehrer-Versammlung des Rheinlandes zu Düsseldorf. (74 S.) Berlin, Reuther u. Reichard. 1,20 M.

Fürst, Dr. Siegm., Lehr- und Lesebuch der französ. Sprache für praktische Ziele. 1. Unterstufe. (IX, 187 S.) Halle, Buchh. des Waisenhauses. 1,50 M.

Francke, Aug. Herm., Grofser Aufsatz, herausgegeben von Dr. W. Fries. (XII, 70 S.) Halle, Buchhandl. des Waisenhauses. 2 M.

Günther, A. u. O. Schneider, Mittelschull., Beiträge zur Methodik des Unterrichts in der Heimatkunde. (V, 110 S.) Dessau, R. Kahle. 1,40 M.

Zollinger, Dr. Edwin, Schule und Friedensbestrebungen. (24 S.) Dresden, E. Pierson. 0,50 M.

b) Aufsätze.

Barckhausen, Kritik der Bestrebungen Denzels und Grafsmanns auf dem Gebiete des Anschauungsunterrichts. (Deutsche Volkssch. 33—35. Lpzg., Siegismund u. Volkening.

Benderoth, K., Wortkundliche Belehrungen in der Volksschule. Hannov. Schulzeitung 47—50. Hannover, Helwing.

Brunotte, K., Reflektorische Funktionen unserer Nervencentren. Hannov. Schulztg. 44—46. Hannover, Helwing.

Franke, Th., Unterrichtliche Verwendung der volkstümlichen Redensarten. Österr. Schulbote 9, 10. Wien, Pichlers Ww. u. Sohn.

Geistbeck, Dr. Alois, Systematik und Induktion im Geographieunterricht. Pädagogium 2. Leipzig, Klinkhardt.

Haupt, Dr. Otto, Über den deutschen Sprachunterricht. Rh. Bl. f. Erz. u. Unt. 6. Frankfurt a. M., Diesterweg.

Knilling, Rud., Der Aufsatz in der Volks- und Bürgerschule, von Franz Frisch. Österr. Schulbote 10. Wien, Pichlers Ww. u. Sohn.

Spielmann, Dr. C., Das Zeitalter der Aufklärung. Eine philosophische Betrachtung. Allgem. Schulbl. f. Reg.-Bez. Wiesbaden 34 b. 37. Wiesbaden, Bechtold u. Comp.

Spitzner, Dr. Alfr., Zur Frage der Unterrichtshygiene. Leipz. Lehrer-Ztg. 9, 10. Lpzg., Klemm.

Vohl, Minna, Die Berücksichtigung geistiger und sittlicher Schülereigentümlichkeiten. Zeitschr. f. weibl. Bildung 19. 20. Leipzig, Teubner.

Ziegler, Dr. Theob., Pädagogische Ketzereien. Lehrerin 4—8. Gera, Th. Hofmann.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 3. *März* 1895. VI. Jahrg.

Die religiös-moralische Geschichtsbetrachtung bei Ziller, Göpfert und einigen Geschichtsschreibern des 10. Jahrhunderts.

Von **A. Bär** in Weimar.

Die folgende Untersuchung wurde veranlafst durch die von Herrn Dr. A. Göpfert in Eisenach im Jahre 1892 herausgegebenen »Präparationen zur Deutschen Geschichte, 2. Teil: Von Armin bis zu Otto dem Grofsen«. Göpfert zeigt hier an einzelnen Beispielen, was sein Meister Ziller gewollt hat, nämlich eine vorwiegend religiös-moralische Betrachtung der Geschichtsstoffe. Vergegenwärtigen wir uns zunächst Zillers Forderungen!

»Die Aufgabe der Erziehung besteht darin, aus dem Zögling einen sittlichen Menschen zu machen, d. h. ihn zu dem Ideal der Persönlichkeit hinzuführen. Aber die Sittlichkeit nimmt ganz von selbst eine religiöse Form an.[1]) Auf dem Boden des Christentums kann die Idealpersönlichkeit, die dem Zöglinge im Sinne der Ethik als persönliches Vorbild hinzustellen ist, offenbar nur der historische oder wenigstens der ideale Christus sein.[2]) Obwohl das sittlich-religiöse Ziel des Unterrichts eines ist, so mufs es doch verschiedene Hauptfächer des Unterrichts geben, und zwar soviele, als es Hauptarten und Hauptseiten des Gedankenkreises giebt. Das Centrum bleibt allerdings immer das sittlich-religiöse Leben der Person, die in dem Zöglinge entstehen soll; dazu mufs alles, was in seiner Seele vorhanden ist oder nur erzeugt wird, in Beziehung treten.[3]) Die Selbständigkeit der verschiedenen Unterrichtsfächer,

[1]) Allgem. Päd. S. 31.
[2]) ebenda S. 24.
[3]) ebenda S. 190.

die neben dem Religionsunterrichte stehen, hat sich erhalten, und die Meinung verbreitet sich in neuerer Zeit immer mehr, die meisten Unterrichtsfächer seien von dem sittlich-religiösen Zwecke nicht abhängig. Das mufs jedoch einesteils aufgehoben werden durch die Gruppierung alles Unterrichts um den Gesinnungsunterricht, und andernteils durch Hervorhebung des biblischen Gesinnungsstoffes und durchgängige Rücksichtnahme alles Inhalts des übrigen Gesinnungsstoffes auf die biblische Lehre des Christentums.[1]) Aus aller Geschichte und Lektüre, aus allen Gesangstoffen, mufs, sowie durch die analytisch-synthetische Besprechung darüber, soweit es möglich ist, der Inhalt der **speciellen sittlichen Lehren und Glaubenssätze** herausgearbeitet werden, die ihren allgemeinen Grundlagen nach in Bibel, Katechismus und Gesangbuch enthalten sind und Haltepunkte für den sittlich-religiösen Charakter, folglich auch Stützpunkte für die Beurteilung darbieten sollen; von jedem nicht indifferenten Verhältnisse, welches bei einem nicht-biblischen Gesinnungsstoffe vorkommt, mufs nachgewiesen werden, dafs es entweder übereinstimme mit den ethisch-biblischen Grundsätzen, oder dafs und durch welche Abweichungen es ihnen widerstreite, dafs es denselben unterzuordnen sei oder mit ihnen in Zusammenhang stehe.«[2])

Diese Forderungen Zillers sind von Göpfert a. a. O. verwirklicht worden; und im folgenden soll nun gezeigt werden, 1. dafs die religiös-moralische Geschichtsbetrachtung Zillers und Göpferts ihr Vorbild — wenn vielleicht auch unbewufst — bei den Geschichtsschreibern des 10. Jahrhunderts findet, — und 2., dafs durch solche Auffassung die geschichtliche Wahrheit gar oft verletzt und der Geschichte der specifische Unterrichtswert genommen wird.

Wir wählen zur Veranschaulichung folgende Werke: einerseits Göpferts Präparationen — andererseits: 1) Widukind von Corvey[3]): Sächsische Geschichten, etwa 967 — 2) Hrotsnitha von Gandersheim: Gedicht von den Thaten Kaiser Oddos I., etwa 968 — 3) Liutprand von Cremona: Buch der Vergeltung, 958—962 — 4) Thietmar: Chronik von Merseburg, 1012—1018.

Die genannten Geschichtsschreiber gehören alle dem geistlichen Stande an. Widukind war Mönch in Corvey, Hrots-

[1]) Grundlegung S. 97/98.

[2]) Grundlegung S. 98.

[3]) Die Übersetzungen sind den Geschichtsschreibern der deutschen Vorzeit entnommen.

nitha Nonne in Gandersheim, Liutprand Bischof von Cremona, Thietmar von Merseburg. Es ist daher durchaus nicht verwunderlich, wenn diese Leute mit kirchlich-religiösen Mafsstäben an die Geschichte ihrer Zeit herantreten. Gehen wir näher darauf ein!

I. Die religiöse Geschichtsbetrachtung.

Diese Geistlichen haben alle historisches Interesse; sie wollen die Thaten der grofsen Herrscher, mit denen sie gleichzeitig leben, der Nachwelt überliefern. Liutprand spricht das Buch I, 1 mit folgenden Worten aus: »Da nun die abscheulichen Gebräuche der alten Heiden, deren Kenntnis nicht blofs unnütz, sodern sogar schädlich ist, in Büchern aufgezeichnet, dem Andenken erhalten werden: warum sollte man von den kriegerischen Thaten der Männer unserer Zeit schweigen, welche doch den berühmten Feldherren Julius, Pompejus, Hannibal, dessen Bruder Asdrubal und Scipio dem Afrikaner an Ruhm keineswegs nachstehen? zumal bei ihnen, wenn sie fromm lebten, die Gnade unseres Herrn Jesus Christus zu preisen ist, wenn sie aber Böses thaten, die von ihm verfügte heilsame Zurechtweisung Erwähnung verdient.« Ferner mifst L. seiner Schrift den Zweck bei, dafs sie »Erholung und Erquickung« gewähren solle von dem schweren Studium der Akademiker, Peripatetiker nud Stoiker. Aber schon der erste Ausspruch läfst deutlich erkennen, dafs L.'s Geschichtsschreibung auch einen didaktischen Zweck, und zwar religiös-moralischer Art, hat. Andere Stellen beweisen es. Buch IV Cap. 23 beginnt er die Erzählung von Ottos I. Kampf bei Bierten (939) gegen Heinrich, Giselbert von Lothringen und Eberhard von Franken so: »Damit du aber erkennest, wie leicht es Gott ist, mit wenigen viele zu besiegen, und dafs niemand durch seine grofse Stärke errettet wird[1]) (Ps. 33, 17), so vernimm, wie hier Gott ein Wunder der alten Zeit erneute«. Ja Liutprand widmet der »Deutung des Sieges bei Bierten« das ganze verhältnismäfsig lange 23. Cap. des 4. Buches. »Es dünkt mir aber gut« — so sagt er — »hierbei etwas zu verweilen, um zu zeigen, dafs sich alles dies nicht zufällig, sondern durch Gottes Fügung so zugetragen habe. Das wird uns aufs deutlichste einleuchten, wenn wir uns daran erinnern, wie unser Herr und Erlöser, Jesus Christus, nach

[1]) Ähnlich bei Widukind II, 17 »auf dafs alle Völker daran erkennen, dafs gegen deinen Willen kein Sterblicher etwas vermag.«

seiner Auferstehung den Weibern und Jüngern erschienen ist«. Zunächst weist nun L. nach, dafs es »nicht Zufall, sondern Gottes weise Fügung war, dafs Thomas zweifelte«. Denn »wollten wir uns gegen die Ketzer, welche kläffen, dafs unser Herr Jesus Christus nicht mit einem wirklichen Leibe auferstanden sei, auf das Zeugnis der Frauen und der andern Jünger berufen, so würden sie uns mit teuflischer Arglist mancherlei Einwürfe entgegensetzen. Wenn sie aber hören, wie der zweifelnde Thomas den Leib des Herrn angefühlt hat etc. —, dann werden die eben noch so lauten Schreier stumm wie die Fische und erkennen, dafs das ein wirklicher Leib ist, der berührt werden konnte«. »So also, so, o frommer König, war der wegen der geringen Zahl der Streiter unverhoffte Sieg ein Ratschlufs der göttlichen Vorsehung, welche den Sterblichen zeigen wollte, wie Gott den liebe, der gewürdigt wurde, durch sein Gebet einen so unermefslichen Sieg mit so geringer Anzahl zu erringen. Und das ist nicht geschehen, guter König, damit du glaubest, sondern damit die Schwachen glauben, welche sich einbilden, der Sieg liege nur in der Menge der Streiter, und in den menschlichen Dingen entscheide der Zufall«. Ferner kann man an diesem Siege Ottos sehen, »wieviel nach den Worten des heiligen Jakobus (5, 16) das Gebet des Gerechten vermag«. — Im Vorwort zum ersten Buche der Sächsischen Geschichten, gerichtet an Ottos I. Tochter Mathilde, Äbtissin von Quedlinburg, sagt Widukind: »Denn wenn Du die Thaten Deines grofsmächtigen Vaters und Deines ruhmreichen Grofsvaters durch meine Arbeit aufgezeichnet lesen wirst, so kannst du dadurch, schon vorher so tugendhaft und ruhmreich, noch tugendhafter und ruhmreicher werden«. Thietmar spricht den religiösen Zweck seiner Mitteilungen häufig aus. Buch III endigt er mit den Worten: »Jetzt will ich mein 3. Buch mit dem trauervollen Tode Ottos III. beschliefsen und freudigen Herzens versuchen, die Gewifsheit der Liebe unseres Gottes, welche jeglichen Zweifel zurückweist, in der folgenden Schilderung darzulegen«. Vom Jahre 983 berichtet er (Buch III, 11), dafs 30 Heerhaufen Slaven zu Fufs und zu Rofs bis an ein Wasser namens Tongera eingedrungen, aber geschlagen worden seien, und fährt dann wörtlich fort: »Die Sieger aber lobten Gott, der so wunderbar ist in allen seinen Werken, und hier erwies sich die Wahrheit des Wortes: Es hilft keine Wahrheit, keine Stärke, kein Verstand, kein Rat wider den Herrn. (Spr. Sal. 21, 30)«. — Ganz Ähnliches finden wir bei Göpfert. An die Erzählung vom Tode Heinrichs I. wird (S. 39) angeschlossen: Offenb. 14, 13 Selig sind die Toten etc.,

Ps. 90, 12 Herr, lehre uns bedenken etc. Mufs es nicht grofse Bedenken erwecken, wenn: (Präp. S. 100) »gedrängt« durch die Geschichte vom Tode des Bonifatius ein Vergleich zwischen Christen und Heiden gezogen wird, dessen Ergebnis sich in die Sprüche zusammenfafst: »Christus hat dem Tode die Macht genommen etc. (2. Tim. 1, 10) und (Matth. 16, 24 u. 25) Will mir jemand nachfolgen, der verleugne sich selbst etc., — wenn (Präp. S. 106) der grofse Heuchler und Mordbrenner Chlodovech uns durch seine nach der Schlacht bei Zülpich erfolgte Taufe ermahnt: Opfere Gott Dank etc. (Ps. 50, 14) oder: Was du gelobt, das halte! (Prediger 5, 3).

Wer aus der Geschichte religiöse Lehren gewinnen will, ist leicht geneigt, die Ereignisse aus religiösen Ursachen zu erklären.

Den Übergang der Herrschaft von den Franken, d. h. Karolingern, auf die Sachsen erklärt Widukind Bch. I Cap. 34 durch die Überführung der Gebeine des Märtyrers Vitus nach Corvey, und mahnend ruft er der Kaisertochter Mathilde zu: Verehre demnach einen solchen mächtigen Schutzherrn, durch dessen Ankunft Sachsen aus einem geknechteten Lande ein freies und aus einem zinspflichtigen ein Herrscher vieler Völker geworden ist«. Keine Ahnung hat der Corveyer Mönch von den historischen Ursachen des Untergangs der Karolinger und der Machtfülle der Ludolfinger; er weifs nichts von den traurigen Folgen des merowingisch-karolingischen Teilungsprincipes, nichts von den schwachen Nachfolgern des grofsen Karl, von der Unmöglichkeit eines dauernden Bestandes des karolingischen Weltreiches, vom Streben der Völker, sich nach Nationalitäten zu sondern — viel einfacher und für ein gläubig-kirchliches Gemüt begreiflicher, darum aber auch für religiöse Zwecke förderlicher, ist seine Erklärung. — Ein ähnliches Beispiel bietet die bekannte Rede, welche Widukind Bch. I Cap. 38 Heinrich nach Ablauf des neunjährigen Waffenstillstandes mit den Ungarn zu dem versammelten Volke sprechen läfst. Einleitend bemerkt W., dafs Heinrich die Rede gesprochen habe, als er eine im Reitergefecht bewährte Ritterschaft hatte, giebt also den rein militärischen Gesichtspunkt an. In seiner Ansprache weist der König zunächst auf die allgemeine politische Lage hin, die einen Ungarnkrieg möglich macht: Ruhe des Reiches im Innern, Vereinigung der vorher getrennten Stämme unter seine königliche Gewalt, Niederwerfung der Slaven von der Elbe bis zur Oder und Begründung der deutschen Hegemonie in jenen Gebieten. Aber wie fängt er es an, seine Sachsen zum Kriegszorn zu entflammen? »Eins bleibt uns noch zu

thun übrig; notwendig ist es jetzt, dafs wir gegen unsere gemeinsamen Feinde, die Avaren, uns wie ein Mann erheben. Bis hieher habe ich euch, eure Söhne und Töchter beraubt, um ihre Schatzkammer zu füllen; nunmehr werde ich gezwungen, die Kirchen und Kirchendiener zu plündern, da uns kein Geld, sondern nur das nackte Leben noch übrig bleibt. Geht daher mit euch zu Rate und erwägt, was wir in dieser Angelegenheit thun müssen. Soll ich den Schatz, welcher dem himmlischen Dienste geweiht ist, wegnehmen und als Lösegeld für uns den Feinden Gottes geben? Oder soll ich nicht lieber der Verehrung Gottes des irdischen Reichtums Ehre zuwenden, damit wir uns vielmehr von dem erlösen lassen, der wahrhaft sowohl unser Schöpfer als Erlöser ist? Darauf erhob das Volk seine Stimme zum Himmel und rief: sie verlangten sehnlichst danach, von Gott dem lebendigen, wahren, erlöst zu werden. Und sie gelobten dem Könige ihre Hilfe gegen das wilde Volk.« Also nicht die Schmach, einem elenden Barbarenvolke überhaupt tributpflichtig zu sein, das Recht der politischen Selbständigkeit verloren zu haben, nicht die Einbufse, die man durch die neunjährige Zahlung des Tributes an den eigenen Gütern erlitten hat, nicht das Bewufstsein, militärisch und politisch für einen Magyarenkrieg vorbereitet zu sein, nein, der religiöse Gedanke, dafs es notwendig sei, Erlösung von den Sünden zu erlangen, und dafs diese Gnadengabe verscherzt werde, wenn der König von Kirchen und Kirchendienern Beiträge zur Tributleistung erheben müsse, das ist der Beweggrund zur Erneuerung der Ungarnkriege. Die politischen Motive sind vollständig in den Hintergrund gedrängt, ihre Macht ist kaum merkbar. Nun läfst sich ja nicht leugnen, dafs religiöse Motive mitbestimmend waren; denn alle Kriege gegen Dänen, Slaven und Ungarn hatten nicht nur den Zweck, die andringenden Feinde abzuwehren und die Grenzen zu schützen, sondern auch den weiteren, diese Völker zu christianisieren, wie uns die mit den Eroberungen gleichmäfsig fortschreitende Gründung von Bistümern beweist. Alle diese Kriege waren Religionskriege. Wunderbar ist es daher durchaus nicht, wenn die Ungarn von Heinrich als »Feinde Gottes« bezeichnet werden, — wenn Otto I. auf dem Tage zu Cinna 954 (Bch. III, 32) seine Gegner Ludolf, Konrad und Erzbischof Friedrich bittet, den Kampf ruhen zu lassen, um die Ungarn, »die Feinde Gottes und Christi« gemeinsam aus dem Lande treiben zu können, — wenn in der Schlacht bei Lenzen (Bch. I, 36) die Sachsen den feindlichen Wenden als »das Volk Gottes« gegenüberstehen. Dennoch aber darf man getrost behaupten,

dafs Heinrich und Otto I. aus rein religiösem Grunde keinen Krieg führten, dafs also die mitgeteilten religiösen Beweggründe weniger ihnen als ihrem Geschichtsschreiber Widukind angehören.

Nun ist der Gegenstand der religiösen Betrachtung der Mensch in seinen Beziehungen zur Gottheit, der einer geschichtlichen, politischen aber der Mensch als Glied eines Gemeinwesens, in seinen Beziehungen zum Staate. Gern erblickt der religiöse Mensch in Erfolgen Gottes Gnade, im Unglück eine Strafe für seine Sünde, und die Frage: Woher kommt das Übel in der Welt? beantwortet er rasch entschlossen: Das hat der böse Feind gethan. So unsere Geschichtsschreiber, insbesondere Hrotsuitha, aber auch Thietmar und Liutprand. Der Gandersheimer Nonne erscheinen die Menschen als Werkzeuge Gottes oder seines Gegners, des Teufels, oder besser: in ihnen tritt der Kampf Gottes und des Teufels in die Erscheinung. Darum sind die Thaten der Menschen auch weniger ihre eignen als die höherer Mächte, denen folglich auch die Verantwortung zufällt.

Thietmar (II, 14) mifst die Schuld an Zwist und Unfrieden im Reiche nicht König Heinrich II., sondern seinem gottlosen Anreizer, dem Teufel« bei. Liutprand spricht über den Aufstand Heinrichs (IV, 18) so:

»Ha! Leviathan, du, Behemoth, du willst
Mit arglistigem Trug erneuern die Frevel der Vorzeit?
Deiner wartet die Strafe für aller Schuld.
Was der Verworfenen Zahl hier, dich anklagend, verwirket,
Büfsest allein einst, Schändlicher, alles du.«

Hrotsuitha führt derartige Gedanken am häufigsten aus. Möglich allerdings, dafs bei ihr noch andere als religiöse Anschauungen hierfür mafsgebend waren. Sie befand sich in einer schwierigen Lage; denn ihre Äbtissin war Gerberga, die Tochter jenes Heinrich, der soviel Unfrieden im Reiche gestiftet hatte. Inwieweit nun der Teufel jedesmal hat einspringen müssen, wo es sich um eine böse That dieses Heinrich handelte, die Hrotsuitha der Wahrheit gemäfs nicht verschweigen und deren Mitteilung sie, um ihre Äbtissin nicht zu beleidigen, in möglichst milde Form kleiden wollte, — wissen wir nicht, genug, der Teufel spielt eine grofse Rolle. Wie unendlich aber dadurch dem Späteren eine wirkliche Erkenntnis der Beweggründe der handelnden Personen, eine psychologische Vertiefung in ihr Leben und Wirken, erschwert ist, braucht nur angedeutet zu werden. Das macht aber die Benutzung einer Quelle wie die des Gedichtes »Über die Thaten Oddos« durch Schüler recht zweifelhaft. — Hören wir nun einige Beispiele!

Dafs Heinrich I. die fünf Stämme des deutschen Volkes

einigte, war nicht sein Verdienst, sondern eine ihm verliehene göttliche Gnade.

Vers 17 und 18:

Ihm hat Christus beschert, der friedliche König von oben,
Frieden hienieden im Reiche für alle Zeiten des Lebens.

Herzog Eberhard hat durch Heinrich des Kaisers Verzeihung erhalten, aber dieser wird schmählich getäuscht; denn beide Fürsten planen mit Giselbert von Lothringen neue Empörung. Weshalb?

Vers 203—205:

Als dies trefflich geordnet des weisen Königs Wille,
Brachte von neuem zustande des Erzfeindes arge Verführung
Einen gar list'gen Betrug, weit schlimmer als selber der erste.

Doch wie kam es?

Vers 228—235:

Aber der Fürst in der Höh', der gerechteste Richter des Erdenrunds,
Welcher von allen allein von fern die Gedanken erkennet
Und kann machen zunichte die Ränke des sterblichen Herzens,
Er zerbrach mit der Kraft der mächtigen Rechten, womit er
Alles Geschaffene schuf, so grofsen Frevels Beginnen,
Schickend daher das Verderben, bereitet des Herrn Gesalbtem,
Über die Thäter so grofsen Vergehens, ganz wie sie verdienet.

Vers 318—320:

Aber es nahmen noch immer kein Ende die Listen des Erzfeinds,
Welcher beständig versucht, zu verwirren die schwachen Gemüter,
Ratend nach üblem Thun noch Schlimmeres ihm zu gesellen.

Vers 327—330:

Aber es willigte nicht in solchen Frevels Vollendung
Jenes gefeierte Lamm, das, uns dem Verderben entreifsend,
Sich freiwillig zum Opfer dem Vater im Tode dahingab,
Sondern es machte gar bald für jeglichen klar ihr Beginnen.

Göttliche Gnade war es, dafs Herzog Heinrich endlich sich seinem Königl. Bruder unterwarf.

Vers 337—340:

Hierauf dachte darüber der fürstliche Bruder des Königs
Heinrich, im Innern des Herzens bewegt durch Gnade des Herrn,
Bei sich nach, mit heftigem Schmerz sich dessen erinnernd,
Was er wider das Recht nur jemals begangen.

Ähnliche Schwierigkeiten wie Hrotsuitha bietet Thietmar dadurch, dafs er Ereignisse, die für den einzelnen oder das ganze Volk nachteilig sind, als Strafe für die Sünden auffafst. Bch. II Cap. 3 erzählt er den Ungarneinfall vom Jahre 954. Er berichtet, dafs Dudo, so nennt er Ludolf, »am Widerstande gegen seinen Vater verzweifelnd, die bogenkundigen Avaren zu Bundesgenossen gerufen habe«. Also der Ludolfingische Aufstand ist die Ursache des Ungarneinfalls, wie ja nur zu erklärlich. Aber diese gute geschichtliche Erklärung genügt Thietmar gar nicht, er kommt mit keiner Silbe auf sie zurück. Er hat sich die Sache anders, religiös zurecht gelegt, näm-

lich so: »Fragt aber einer in seinem Innern oder laut, woher einem so fremden Volke eine solche Kühnheit komme, dafs es so wohl bevölkerte, von ihnen so fern gelegene Lande zu überwältigen unternahm: so vernehme er, was ich als Ergebnis dessen, was ich aus Schriften je erlernt und auch aus mir selber weifs, ihm antworte: Mit Gottes Zulassung werden diese durch unsere Missethaten hervorgerufen als Geifseln Gottes, und wir fliehen in gewaltigem Schrecken, weil wir feige sind ob unserer Ungerechtigkeit, und so kommt es, dafs wir, die wir im Glücke die Furcht Gottes verschmäht haben, nun mit Recht die Zuchtrute des Herrn fühlen müssen, und dafs wir, Ihn anrufend, kein Gehör finden, weil wir in keiner Weise versucht haben, Seinen Zorn zu sühnen. Aus diesen Gründen also geschah es, dafs Germania diesen Scharen erlag«. (Vgl. auch Bch. III, 8 — III, 12 — VI, 40 — VII, 26 — VIII, 43). Als besonders bemerkenswert darf wohl hier hervorgehoben werden, dafs zu Thietmars Zeit der Schalttag als »Rächer der Sünde« betrachtet und gefürchtet wurde. — Sogar die Jahrbücher von Quedlinburg berichten zum Jahre 995 so: »Aufserdem wurden die Bewohner von Hungersnot arg gedrückt und von so häufigen Einfällen der Slaven heimgesucht, dafs von ihnen, deren Sünden es mit Recht verdienten, jenes Wort des Propheten gesagt zu sein scheint (Jeremias 29, 17): Ich will drei schwere Plagen, Pestilenz, Schwert und Hunger unter euch schicken«.

Diese religiöse Geschichtsschreibung Thietmars und seiner Genossen findet aber ihr Vorbild in der des sog. Deuteronomisten, des unter dem Einflusse des Deuteronomiums schreibenden Hauptverfassers der jetzigen Königsbücher, und des zweiten Deuteronomisten, der in der zweiten Hälfte des babylonischen Exils lebend, zum Werke jenes ersten gewisse Zusätze schrieb. Ein äufserst lehrreiches Beispiel bietet uns der Bericht über den Untergang des Reiches Israel im Jahre 722, 2. Könige 17, 1—18, wovon Vers 1—6 einem älteren Werke, dem »Buche der Geschichte der Könige von Israel« angehören, Vers 7—18 dem zweiten Deuteronomisten. Jeder dieser beiden Verfasser erklärt Israels Untergang anders. Der ältere berichtet: Salmanassar führte gegen den König Hosea von Israel Krieg und machte ihn tributpflichtig. Hosea aber knüpfte mit dem König »Save« oder »So« von Ägypten Unterhandlungen an, um sich von der assyrischen Oberherrschaft zu befreien. Er war jedoch so unklug, in dieser Zeit die Tributleistung zu unterlassen, so dafs Salmanassar argwöhnisch ward, von den Unterhandlungen Kunde erhielt und von neuem Israel mit Krieg über-

zog, dessen Ende die Wegführung in das assyrische Exil war. Der Kriegsgrund ist also ein politischer: verletzte Treupflicht eines tributären Fürsten. — Eine ganz andere, eine religiöse Erklärung hat der Deuteronomist. Salmanassar ist das Werkzeug Jehovas, durch welches er sein sündhaftes Volk, die Israeliten, strafen will; denn sie sind von ihm abgefallen: sie dienen andern Göttern, verehren Jahwe auf Höhen und im Bilde und bringen ihm Menschenopfer dar.

Wie der Deuteronomist alle Könige daran mifst, ob sie die »Sünde Jerobeams, des Sohnes Nebats«, d. h. ob sie Jahwe im Bilde verehrt und den Höhenkultus geübt oder begünstigt haben, so scheidet er auch alles das aus der Geschichte aus, was nicht zu diesem Gegenstande gehört. Wer von ihm etwas über die Profangeschichte des Reiches Israel oder Juda hören will, den verweist er mit den ständigen Worten: »Was aber sonst von X. X. zu sagen ist, und alles, was er ausgeführt hat, das ist ja aufgezeichnet in der Geschichte der Könige Judas, bezw. Israels« nach diesen Werken. Für ihn haben nur die Zeiten Interesse, die von religiösen Fragen bewegt sind; daher kommt es, dafs von ihm nur die Geschichte Ahabs und Isebels ausführlich erzählt worden ist, während er z. B. von Ahabs Vater, Omri (1. Könige 16, 18—22 und 23—28) fast nichts berichtet, als dafs er in der Sünde Jerobeams, des Sohnes Nebats, gewandelt sei. Und doch hätte eine patriotische Geschichtsschreibung gerade von diesem Könige viel Rühmliches berichten können, denn er führte gewaltige Kämpfe gegen die Syrer und verschaffte dem Nordreiche hohe Achtung.

Auch Ziller und seine Schüler haben **religiöse** Gesichtspunkte bei der Stoffauswahl gelten lassen; zunächst dadurch, dafs sie die profane Geschichte in Parallele zur biblischen bringen, und im fünften Schuljahre insbesondere durch die Anordnung des Stoffes nach der Frage, wie die einzelnen germanischen Stämme Christen geworden sind. Dafs die Folge hiervon **die Ausscheidung oder Geringerschätzung vieler anderen Seiten des geschichtlichen Lebens sein mufste,** ist klar.

Wollen wir nun aber den Unterschied zwischen politischer und religiöser Geschichtsbetrachtung kurz und treffend kennzeichnen, so geschieht das am besten unter Hinweis auf die Worte, die Kaiser Wilhelm I. am 2. März 1871 nach der Ratificierung des Friedens an seine Gemahlin telegraphierte: »Soweit ist also das grofse Werk vollendet, welches durch siebenmonatliche siegreiche Kämpfe errungen wurde, Dank der Tapferkeit, Hingebung und Ausdauer des unvergleichlichen Heeres in allen seinen Teilen und der

Opferfreudigkeit des Vaterlandes. Der Herr der Heerschaaren hat überall unsere Unternehmungen sichtbar gesegnet und daher diesen ehrenvollen Frieden in seiner Gnade gelingen lassen. Ihm sei die Ehre!« Eine Reihe von Ursachen bewirkte 1870 unseren Sieg, die Endursache aber war Gott. Der Militär, der Staatsmann, der Geschichtsforscher verweilen bei den Anfangs- und Mittelursachen; das religiöse Bewufstsein aber überspringt dieselben und greift gleich zur Endursache; jene erfassen den ursächlichen, dieses sucht den endzwecklichen Zusammenhang der Dinge. Daher kommt es, dafs die religiöse Geschichtsauffassung von den nächsten zu Grunde liegenden Veranlassungen und Thatsachen absieht, dafs sie daher nicht zu einer wirklichen Geschichtserkenntnis führt, und dafs sie solche Perioden mit Vorliebe ihrer Betrachtung würdigt, in denen ihr Ziel scharf hervortritt. Sollen wir um dieser Mängel willen ihre Berechtigung im Unterricht bestreiten? Die Thatsache, dafs die religiöse Geschichtsbetrachtung des Deuterojesaias (vergl. z. B. 41, 1–4 und 44, 24 und 25), nicht die Lösung eines kosmologischen Problems, im Menschengeiste die Erkenntnis des reinen Monotheismus erzeugte, stellt den unendlichen Wert dieser Geschichtsauffassung fest, aber nicht für die geschichtliche, sondern für die religiöse Bildung (vergl. Stade, Geschichte des Volkes Israel I, 68—94). Daher ist ihr Ort nicht der Geschichts-, sondern der Religionsunterricht; denn es gehört auch zur Klarheit des Unterrichts, dafs jedes Wissensgebiet nach den ihm eigentümlichen Formen betrieben werde.[1] Unter religiösem Gesichtspunkte betrachten wir die Geschichte des Volkes Israel, aber nicht die unseres und jedes anderen Volkes; wir nehmen aber sehr gerne Kenntnis von den Personen und Zeiten, bei und in denen das religiöse Gefühl kräftig und lebendig zu Tage tritt und gewinnen daraus auch eine Lehre, einen Erfahrungssatz, den wir etwa mit Goethe so aussprechen: »Alle Epochen, in welchen der Glaube herrscht, unter welcher Gestalt er wolle, sind glänzend, herzerhebend und fruchtbar für die Mit- und Nachwelt. Alle Epochen dagegen, in welchen der Unglaube, in welcher Form es auch sei, einen kümmerlichen Sieg behauptet, und wenn sie auch einen Augenblick mit einem Scheinglanz prahlen sollten, verschwinden für die Nachwelt«.

[1]) Vergl. Willmann, Didaktik II, 199.

Und es ist erfreulich, sich hierin mit den Führern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik im Einklang zu befinden. In den Erläuterungen zum XXIV. Jahrbuche S. 47 äufsert Just: »Auch das halte ich mit Schilling[1]) und Bodenstein[2]) für richtig, dafs das Religiöse zwar in die Geschichte, aber nicht in das System des Geschichtsunterrichts gehört, weil jedes Fach das seiner Natur entsprechende Allgemeingültige auszubilden hat«. Und S. 52 verlangt Vogt, aus der Geschichte des dritten Kreuzzuges als allgemeinen Gedanken abzuleiten: »Die Kraft des religiösen Glaubens im Volke bewirkt Grofses«. Das ist es wohl auch, was unser Kaiser meinte, als er sagte: »Der Geschichtsunterricht mufs mehr Religion und Deutschtum betonen«.

II. Die moralische Geschichtsbetrachtung.

Ziller verlangt auch, dafs aus der Geschichte die sittlichen Lehren der Bibel und des Katechismus herausgearbeitet werden; die Geschichte ist ihm anschauliche Grundlage für moralische Lehren. Diese gewinnt man natürlich durch eine entsprechende Vertiefung: auf der zweiten Stufe des Lernprozesses durch eine Beurteilung der handelnden Personen »nach ethisch-biblischen Grundsätzen« (Ziller), auf der dritten Stufe durch eine Vergleichung mit ähnlichen Beispielen aus der biblischen Geschichte. Beides finden wir bei Göpfert und unseren Geschichtsschreibern in reichem Mafse. Hören wir einige Beispiele!

1. Sittliche Lehren.

Göpfert S. 56. Der Aufstand des Herzogs Heinrich gegen seinen Bruder Otto verstöfst gegen das zweite und fünfte Gebot und den Spruch Ps. 133, 1: Siehe, wie fein und lieblich etc. Heinrich I. und Mathilde zeigen eine rechte Erfüllung des sechsten Gebotes und die Wahrheit von Spr. 31, 30: Lieblich und schön sein ist nichts; ein Weib, das den Herrn fürchtet, soll man loben. Thietmar erzählt I, 14 von einem Beilager Heinrichs I. in der Fastenzeit, und weshalb? »Weil einen jeden Sterblichen seine Schwäche mehr geneigt macht, zu fallen, als sein Wille stark genug ist, ihn aufrecht zu erhalten, so will ich, wie beklagenswert sich Heinrich einmal vergangen hat, zur Abschreckung und Warnung der Frommen nicht verschweigen«. (vergl. z. B. auch VI, 254.)

[1]) Jahrbuch XXIV S. 91.
[2]) Pädag. Studien 12. Jahrg.

2. Sittliche Beurteilung nach ethisch-biblischen Grundsätzen.[1])

Göpfert S. 100. Das christliche Heer hat die Ermordung des Bonifatius an den Friesen gerächt. »Es scheint, als ob eine gerechte Bestrafung vorliege, aber man braucht sich nur zu fragen, was wohl Bonifatius zu dieser Bestrafung gesagt haben würde. Die heilige Schrift lehrt, nicht Böses mit Bösem, sondern Böses mit Gutem zu vergelten. Die Christen rächen den Tod des Bonifatius, und es steht geschrieben: Die Rache ist mein, ich will vergelten, spricht der Herr.«

Widukind (I, 31) erzählt von Brun, dem dritten Sohne Heinrichs I., dafs er das Amt eines obersten Priesters und gewaltigen Feldherrn zugleich verwaltet habe. Und beurteilend fügt er hinzu: »Und möge ihn nicht etwa jemand deshalb für strafwürdig halten; denn wir lesen ja, dafs sowohl der heilige Samuel als mehrere andere zugleich Priester und Richter gewesen sind«.

Thietmar schildert (III, 18), wie Bischof Giseler von Magdeburg das 981 erledigte Erzbistum Magdeburg durch Bestechung zu erlangen sucht. Die bestochenen Bischöfe raten Papst Benedict VII. zur Ernennung Giselers. Hierzu bemerkt Thietmar: »Hierdurch übertraten sie Davids Mahnung (Ps. 58, 2): Richtet, was recht ist, ihr Menschenkinder — und machten jenen Gemeinspruch wahr: Nimmer vermag ein bestochener Richter das Recht zu erkennen«.

Liutprand berichtet Bch. I Cap. 13 Arnulfs von Kärnten Kampf gegen den König der Mähren, Centebald oder Swatopluk. Bekanntlich rief Arnulf damals die Ungarn zu Hilfe. — Und wie beurteilt Liutprand diese That? »O blinde Herrschsucht des Königs Arnulf! o unseliger, beweinenswerter Tag! Um einen unbedeutenden Mann zu demütigen, wird ganz Europa in Not und Jammer gestürzt. O blinder Ehrgeiz! wieviele Frauen machst du zu Witwen, wieviele Väter beraubst du ihrer Kinder, wievielen Jungfrauen raubst du die Ehre, wievielen Priestern Gottes samt ihren Gemeinden die Freiheit; wieviele Kirchen veröden durch dich, wieviele Länder legst du wüste! Hast du, o König, ich beschwöre dich, nicht jene Worte gelesen, welche die Wahrheit selber spricht: »Was hülfs dem Menschen, so er die ganze Welt gewönne und nähme doch Schaden an seiner Seele? Oder was kann der Mensch geben, damit er seine Seele wieder löse?« (Matth. 16, 26). Fürchtetest du nicht den strengen Spruch des höchsten Richters, so hätte doch der Gedanke an die Menschheit, zu der du selber gehörtest,

[1]) Vergl. Lamprecht, Deutsche Geschichte I, 186.

deine Wut mäfsigen sollen. Denn du warst ein Mensch unter Menschen, zwar durch deine Würde höher gestellt, aber von Natur ihnen gleich. Traurig und elend ist in Wahrheit diese Verirrung des Menschengeschlechts; denn die Gattungen der Tiere, Schlangen und Vögel, welche ihrer unbezähmbaren Wildheit und ihres tötlichen Giftes wegen von den Menschen abgesondert leben, wie der Basilisk, die Otter, das Rhinoceros, oder der Greif, deren blofser Anblick für verderblich gehalten wird, die leben unter sich um des gemeinsamen Ursprungs und der gleichen Natur willen friedlich und harmlos nebeneinander; der Mensch aber, welcher nach dem Bilde Gottes geschaffen ist, der das göttliche Gesetz in sich trägt und mit Vernunft begabt ist, den freut es nicht allein, seinen Nächsten nicht zu lieben, sondern er vermag sogar, ihn mit dem äufsersten Hasse zu verfolgen. Sehen wir aber zu, was Johannes von solchen Menschen sagt — nicht irgend ein gewöhnlicher Mann, sondern jener herrliche reine Jüngling, dem das himmlische Geheimnis offenbart war, dem Christus am Kreuze seine Mutter anempfahl; er aber sagt: Wer seinen Bruder hasset, der ist ein Totschläger, und ihr wisset, dafs ein Totschläger nicht hat das ewige Leben bei ihm bleibend. (1. Joh. 3, 15). — Doch jetzt wollen wir zu unserer Erzählung zurückkehren! Nach Besiegung des Centebald also, des Herzogs der Mähren, beherrschte Arnulf sein Reich in Frieden. Inzwischen merkten sich die Ungarn den Weg und nahmen die Gegend in Augenschein und entwarfen in ihrem Herzen die bösen Anschläge, welche nachher ans Licht kamen«. Soweit Liutprand. Wenn er auch, wie die angeführte Stelle in ihrem Eingange und Schlusse beweist, historische Ereignisse nach ihren Folgen zu beurteilen vermag, so wiegt doch die religiös-moralische Beurteilung weit vor, so sehr, dafs sie manchmal sogar in erbauliche Betrachtung (z. B. IV, 25) oder in psalmähnliche Dichtung übergeht, wovon uns IV, 18 über Heinrich, Ottos I. Bruder, ein schönes Beispiel giebt.

»Welch unselig Verlangen nach Herrschaft hat dich ergriffen,
Sächsischer Jünglinge bester? Es wehret Gott.
Nicht dein Vater es dir: Gott selbst, der gewaltige, milde,
Gab die Krone; er selber, er warnte dich etc.

3. Vergleichungen.

Es ist nun sehr leicht erklärlich, dafs, wenn man in der Geschichte das Gewicht auf die Erkenntnis der religiös-moralischen Qualität der Menschen legt, biblische Beispiele zur Vergleichung die geeignetsten sind.

Göpfert Präp. 54: Kaiser Otto I, sein Bruder Heinrich, Kain, Jakob und Esau, Joseph und seine Brüder

zeigen teils vorbildlich, teils ermahnend, wie fein und lieblich es ist, wenn Brüder einträchtig bei einander wohnen (Ps. 133, 1), und verletzen oder erfüllen das zweite und fünfte Gebot.

S. 61. Der Hochmut der Ungarn wird zusammengestellt mit dem Hochmute Brunhildens, Pharaos, Napoleons I., ihre Prahlerei mit der Goliaths. Wie Goliath Gott verhöhnt, so fordern die Ungarn mit ihren prahlenden Reden Gottes Macht heraus. — Gott widerstehet dem Hoffärtigen etc.

S. 111. Die Vertrauensseligkeit des Varus und der von Saul verfolgte grofsmütige David mahnen: Seid klug wie die Schlangen etc. (Matth. 10, 16).

Liutprand: In der Schlacht bei Bierten (IV. 23) gedenkt Otto I. an das Gebet des Moses in der Amalekiterschlacht und wirft sich auch auf die Kniee nieder. — Bch. IV, Cap. 17 erzählt L., dafs sich König Hugo von Burgund zum Kampfe gegen Berengar von Italien mit Sarazenen verbündet habe, und urteilt darüber wie folgt: »Welch böses Mittel hast du, o König, gewählt, um dir den Besitz deines Reiches zu sichern! Um seines irdischen Reiches nicht beraubt zu werden, liefs Herodes viele unschuldige Kinder umbringen; du liefsest, um das deinige zu behaupten, die Bösewichter, die den Tod verdienten, frei. Ich vermute, oder richtiger, ich nehme mit Zuversicht an, dafs du nie gelesen, ja nicht einmal gehört hast, wie den König Ahab von Israel der Zorn des Herrn traf, weil er mit Ben-Hadad, dem Könige von Syrien, der des Todes schuldig war, einen Bund machte und ihn ziehen liefs«.

Thietmar berichtet (II, 6), Otto I. habe den Tod seines Sohnes Ludolf beweint wie David den Absaloms. (Überhaupt erscheint in den Quellen Ludolf durchgängig als ein zweiter Absalom.) Die Königin Mathilde (VII, 4) wirkte nach dem Tode ihres Gemahls 55 Jahre lang unermüdlich als Äbtissin, wie Hanna (Luc. 2, 37), mildthätig wie die Witwe von Sarepta (1. Könige 17, 9—16), an Keuschheit und Enthaltsamkeit der Judith vergleichbar.

Am folgerichtigsten aber ist Hrotsuitha in der Durchführung von Vergleichungen mit biblischen Beispielen. Nur einige Fälle mögen berichtet werden.

Kaiser Otto I. erscheint durchgängig als ein neuer David; von Otto II. spricht Hrothsuitha in der Widmung Vers 19 und 20 »Aber dieweil ich gedenke, wie sehr du wunderbar ähnlich Salomo, Davids Sohne«, und V. 31 »Hiernach ruf ich Dich auf als unseren Salomo«. Das Leben des grofsen Kaisers überblickend, spricht die Nonne V. 136—140:

Dazu beschützt' ihn immer die heilige Hand des Gewalt'gen,
Wenn mit heimlichem Trug Anschläge sein Leben belauert,
Und hat ihn oft geschmückt mit so prachtvollen Triumphen,
Dafs man wähnet, es herrscht der getreue David als König,
Wieder mit Hoheit thronend im Glanze der alten Triumphe;

ganz ähnlich V, 250—256.

Wie David im Lied vom Bogen das Ende seines Feindes Saul, so beklagt Otto I. den Tod der ihm widerstrebenden Herzöge Eberhard und Giselbert in der Schlacht bei Andernach V, 292—296:

Als er am Ende vernommen so grofsen Kampfes Entscheidung,
War er mit nichten erfreut, dafs seine Feinde der Tod traf,
Sondern von Herzen betrübt ihn das Ende so mächtiger Männer,
Und hub an gar heftig zu weinen nach der Weise des David,
Der einst klagte so fromm um Saul, den Gesalbten und König.

Die Verzeihung, die Otto seinem aufrührerischen Bruder Heinrich gewährt, erinnert an die ähnliche Gesinnung Abrahams gegen Lot V, 191—193:

Schwer nun tragend den harten Verlust des teueren Bruders,
Ahmt' er das edle Benehmen des Erzvaters Abraham gleich nach,
Das er erbarmend bewies, da Lot er erlöst von den Feinden.

Die angezogenen Beispiele zeigen uns aber, dafs es nicht ähnliche geschichtliche Lagen und Verhältnisse sind, die zur Vergleichung gestellt werden, sondern die Thatsachen des göttlichen Schutzes, des Vertrauens auf den Bestand des Höchsten, der Grofsmut gegen die Feinde, der Liebe zum irrenden Bruder. Wieweit man sich aber dadurch von der Geschichte selbst entfernt, ist klar. Was verglichen werden mufs, das hängt ab von dem, was man aus der Geschichte lernen will. Wir verwerfen die Auffassung, nach der die Geschichte **nur** anschauliche Grundlage der biblischen Sittenlehre und des Katechismus ist. Und weshalb? das wird aus der folgenden Besprechung ersichtlich werden.

III. Beurteilung der moralischen Geschichtsbetrachtung Göpferts.

Es ergeben sich folgende Thatsachen:

1. Der Zweck, sittliche Lehren aus der Geschichte zu gewinnen, wird zu einem Grundsatze der Stoffauswahl, so dafs Stoffe, welche als anschauliche Grundlage für jene Ergebnisse dienen können, bevorzugt, andere, die diese Eigenschaft nicht zeigen, vernachlässigt werden. Und hierin haben folgende Mängel der Göpfertschen Arbeit ihren Grund, nämlich:

a. dafs Quellenberichte unvorsichtig, fast möchte man sagen kritiklos, übernommen —

b. dafs viele für das Verständnis der geschichtlichen Ent-

wickelung und der Gegenwart wichtige Zeiträume weggelassen, wogegen minder wichtige Thatsachen einer eingehenden Vertiefung gewürdigt —

c. dafs infolgedessen die Ereignisse nicht als Glieder einer Entwickelungsreihe gewürdigt werden —

d. dafs endlich bei der Stoffauswahl die Gegenwart nicht befragt wird.

2. Der eigentlich geschichtliche Lehrgehalt wird vielfach übersehen.

3. Die Beurteilung erfolgt fast ausschliefslich nach absoluten Mafsstäben und vernachlässigt die relative Wertschätzung.

Das Bestreben, sittliche Lehren und Glaubenssätze aus der Geschichte herauszuarbeiten, hat Göpfert verführt, eine Quelle aufzunehmen, der allgemein die Glaubwürdigkeit abgesprochen wird, es ist der Bericht über den Tod Heinrichs I. und den Abschied von seiner Gemahlin Mathilde, entnommen dem 8. Capitel der sog. »jüngeren« Lebensbeschreibung der Königin Mathilde. Während die ältere Lebensbeschreibung in Capitel 7 nur die ganz kurze Mitteilung enthält: »Während jedoch nach dem Schlufs des Reichstags das Volk heimkehrte, ging der König mit wenig Begleitern nach Memleben und endete daselbst nach Gottes Fügung sein irdisches Dasein« — also von einer Anwesenheit Mathildens bei Heinrichs Tod nichts weifs, bringt das 8. Capitel der jüngeren Lebensbeschreibung einen viel umfassenderen Bericht: über die Abschiedsworte Heinrichs von seiner Gattin, über ihr Gebet in der Kirche und den inzwischen erfolgten Tod ihres Gemahls, von dem sie erst durch das Wehklagen des Volkes Kunde erhält, über die erste Seelenmesse für Heinrich und eine Mahnung an ihre Söhne zur Einigkeit. Auf diesen Bericht gründet sich bei Göpfert (Präp. S. 37—39) die unterrichtliche Einführung in folgende allg. Gedanken: Selig sind die Toten etc., Offenb. 14, 13; Herr, lehre uns bedenken, Ps. 90, 12; die Erklärung zum 6. Gebote und »Lieblich und schön sein ist nichts; ein Weib, das den Herrn fürchtet, soll man loben«, Spr. 31, 30. — Philipp Jaffé [1]) hat gezeigt, dafs der Verfasser der älteren Lebensbeschreibung aus dem Leben des Heiligen Martin von Sulpicius Severus und dem Leben der Heiligen Radegunde von Venantius Fortunatus wörtlich abgeschrieben und übertragen hat; dem hat R. Heerwagen [2]) den Nachweis zugefügt, dafs sich auch Abschreibungen aus dem Leben der Heiligen Gertrud vorfinden. Dem Verfasser

[1]) Forschungen z. d. Geschichte VI, 149—171.
[2]) Forschungen z. d. Geschichte VIII, 368—384.

der jüngeren Vita hat die ältere vorgelegen; er hat die Entlehnungen zum Teil anders stilisiert, so dafs die wörtliche Übereinstimmung mit den Originalen vermieden wird. Andere Stellen aber hat er wörtlich ausgeschrieben und zudem den christlichen Dichter Cölius Sedulius ausgebeutet. Daher mahnt Jaffé [1]: »War daher aller Grund, bei Benutzung der älteren Lebensbeschreibung Behutsamkeit anzuempfehlen, um wie viel mehr bei der jüngeren, da der Verfasser Reden einschaltet, wie sie niemals gesprochen worden sind« — und Wattenbach spricht: [2]) »Den Anspruch auf geschichtliche Glaubwürdigkeit hat diese jüngere Vita vollständig eingebüfst«. Nachdem Heerwagen [3]) gezeigt hat, wie der jüngere Autor eine vom älteren mitgeteilte einfache Begebenheit durch Ausschmückung zu einem Wunder ausgestaltet hat, fährt er fort: »II weifs sicherlich auch nicht mehr als sein Vorläufer, aber er giebt sich den Anschein, besser unterrichtet zu sein, indem er sich auf das Kolorieren verlegt und mit kecker Hand den einfachen Vorfall zu einem komplicierten Mirakel ausmalt. Es liegt daher der Verdacht nahe, dafs auch jene zum Teil effektvollen Detailschilderungen in II, z. B. über den Heimgang Heinrichs I. u. s. w. von dem Verfasser entweder rein erdichtet oder wenigstens so ausgeschmückt worden sind, dafs das Thatsächliche daran nicht mehr zu ermitteln ist. Jene erbaulichen Reden, welche in II verschiedenen Personen in den Mund gelegt werden, sind höchstens als Stilproben zu beachten; für die Erforschung geschichtlicher Wahrheit haben sie keinen Wert«. Dem allen gegenüber könnte sich Göpfert vielleicht auf Giesebrecht stützen, der das Cap. 8 der jüngeren Lebensbeschreibung in seine Geschichte der deutschen Kaiserzeit I, 238—239 aufgenommen hat. Giesebrecht scheint aber die Arbeit von Heerwagen nicht gekannt zu haben. Und ferner mufs hervorgehoben werden, dafs G. im allgemeinen den Quellen des 10. Jahrhunderts etwas zu viel vertraut, obgleich auch er S. 783 ausspricht, dafs man der jüngeren Vita »mit Mifstrauen« gegenüber stehen müsse. Und dafs man an der historischen Wahrheit des 8. Cap. zweifeln mufs, scheint mir auch aus folgenden Worten Mathildens an ihre Söhne hervorzugehen: »Meidet den Zwist um vergängliche Hoheit, denn solches Ende nimmt jeglicher Ruhm dieser Welt; und glückselig ist, wer sich die unendliche Ewigkeit be-

[1]) Geschichtsschreiber, X. Jahrh., Bd. IV. Einl. S. IX.
[2]) Deutschlands Geschichtsquellen im Mittelalter I., 319.
[3]) a. a. O. 378—379.

reitet. Möge euer Sinn sich darüber nicht verdüstern, wer von Euch dem andern vorgesetzt werden solle, und haltet im Gedächtnis, was der Mund der Wahrheit im Evangelium spricht (Luc. 14, 11): Wer sich selbst erhöht, der wird erniedrigt, und wer sich selbst erniedrigt, der wird erhöhet werden«. Zunächst konnte gar keine Rede mehr davon sein, wer dem andern vorgesetzt werden sollte; denn die Fürsten hatten ja in Erfurt in die von Heinrich I. gewünschte Nachfolge Ottos gewilligt. Wenn man nun ferner bedenkt, dafs Mathildens Lieblingssohn der Purpurgeborene Heinrich war, dafs sie die Thronbesteigung gerade dieses Sohnes besonders gern gesehen hätte — dafs die jüngere Vita im Auftrage Kaiser Heinrichs II., des Enkels jenes zweiten Sohnes Heinrichs I., geschrieben worden und dafs in ihr die Person Heinrichs von Bayern, die in der älteren Lebensbeschreibung zurücktritt, sichtlich in den Vordergrund gerückt ist — dafs, nachdem die jüngere Linie der Ludolfinger mit Heinrich II. zum Throne gelangt war, man von dieser Seite nicht mehr gern von den Streitigkeiten zwischen den Brüdern Otto und Heinrich sprach — so ist wohl leicht erklärlich, dafs jener Ausspruch Mathildens am besten in den Bereich der Sage verwiesen wird. Giebt das G. zu, dann mag aber darauf hingewiesen werden, dafs sein Historisches Lesebuch ohne dies viel zu viel Sage enthält. Unsere Meinung aber ist die, dafs sich der Geschichtsunterricht mehr mit Geschichte, mit Thatsachen als mit Sage abgeben mufs; Respekt vor Thatsachen ist etwas, was unserem Geschlechte anerzogen werden mufs (vergl. Lorenz: Grenzboten 1893, Nr. 22, S. 389).

Ein zweites Beispiel möge unsere Behauptung unterstützen.

Bekanntlich wurde Heinrich I. auf dem Tage zu Fritzlar 919 nur von den Franken und Sachsen, nicht aber von den Bayern, Schwaben und Lothringern zum deutschen Könige gewählt. Aber Herzog Arnulf von Bayern wurde durch Preisgabe des Regals der Bischofsernennung in Bayern umgestimmt. In dem Quellenberichte freilich tritt diese Thatsache vollständig zurück. Liutprand von Cremona nämlich, dem wir diese Nachricht verdanken, berichtet darüber im Buch der Vergeltung, Buch II, Cap. 22 und 23 folgendes:

Capitel 22: »König Heinrich aber redete ihn (Arnulf) mit folgenden Worten an:

»Was doch, thörichten Sinns, widerstehst du dem Willen des Herrn?
Wisse, zum König beruft mich die Entscheidung des Volks
Nur nach Christi Gebot, defs Kraft die Welten bewahret:
Tartarus bebet vor ihm, Flegeton zittert in Angst.
Glänzender Könige Macht, die alles mit Schrecken erfüllet,

Sinket, so er gebeut; Niedere richtet er auf,
Dafs sie gebührendes Lob dem Höchsten in Ewigkeit zollen.
Du, meineidig und stolz, böse, verstocket und wild,
Aufgestachelt von Neid, und von Herrschsucht gierig erfüllet.
Dürstest, des christlichen Volkes Leiber zu morden im Kampf.
Wenn zum König das Volk dich wollte, dich selber begehrte,
Würde kein andrer dies eifriger wünschen als ich.«

Nachdem also König Heinrich seiner Weisheit gemäfs durch diese Rede, welche das vierfache Verdienst hatte, reich im Ausdruck, kurz, kräftig und nicht ohne Schmuck zu sein, den Arnulf zu friedlichen Gesinnungen gestimmt hatte, kehrte er zu den Seinen zurück.

Cap. 23: Arnulf aber, als er dieses den Seinen berichtet hatte, erhielt von ihnen folgende Antwort: »Wer bezweifelt wohl die Worte jenes Weisen, ja der wahren Weisheit selber, die da spricht: Durch mich regieren die Könige, durch mich herrschen die Fürsten und setzen die Verständigen das Recht (Spr. Sal. 8, 15 u. 16); oder den Ausspruch des Apostels, dafs alle Obrigkeit von Gott verordnet ist, und wer sich wider die Obrigkeit setzet, Gottes Ordnung widerstrebet? (Röm. 13, 1 u. 2). Nimmermehr hätte bei der Wahl dieses Königs der Wille des ganzen Volkes sich so einhellig aussprechen können, wenn Heinrich nicht schon vor Erschaffung der Welt von der höchsten Dreieinigkeit, welche ein einiger Gott ist, dazu erkoren wäre. Ist er ein guter Herrscher, so mufs man ihn lieben und seinetwegen Gott preisen; ist er aber ein böser Fürst, so mufs man ihn mit Geduld ertragen, denn dafs die Unterthanen zu Zeiten von ihren Obrigkeiten nicht regiert, sondern gedrückt werden, geschieht meistens um ihrer Sünden willen. Uns aber erscheint es als billig und recht, dafs du dich nicht von den Übrigen scheidest, sondern diesen da zum Könige wählest; dafs er dagegen dich, als einen so vom Glück begünstigten und vielvermögenden Mann, in solcher Weise auszeichne und dadurch deiner Seele Grimm beschwichtige, dafs er dir zugestehe, was deine Vorgänger nicht gehabt haben, nämlich die Herrschaft über die Bischöfe in ganz Bayern und das Recht, wenn einer von ihnen stirbt, den Nachfolger einzusetzen.« —

Diesen Bericht hat Göpfert in sein »Historisches Lesebuch« ungefähr nach der Kürzung Giesebrechts (Geschichte der deutschen Kaiserzeit I, 210—211) aufgenommen, freilich mit der Verwässerung, dafs an Stelle des »Rechtes der Bischofsernennung« gesetzt wird, »dafs Arnulf frei über sein Land walte«. Und in den Präparationen heifst es dann von Arnulf und einigen anderen: »Sie dachten nicht an den Spruch: Jedermann sei unterthan der Obrigkeit u. s. w. — und sie dachten nicht: Ein Oberhaupt mufs sein, ein höchster Richter«.

Welch herrliche Übereinstimmung mit Liutprand von Cremona! Schade nur, dafs diese ganze Betrachtung auf sehr schwankender Grundlage ruht, sie ist historisch nicht berechtigt. Zunächst hätte G. eine Warnung von Wattenbach[1]) annehmen sollen, die er über den Gebrauch von Liutprand ausspricht: »Er gefällt sich in der rhetorischen Ausmalung von Begebenheiten, in gezierten, den Umständen wenig angemessenen Reden. Überhaupt darf man sich nirgends auf ihn verlassen.« Dann aber kann König Heinrich jene ihm von L. in den Mund gelegten Worte gar nicht gesprochen haben, denn seine Politik war eine viel zu reale, als dafs sie von allgemeinen religiösen Gesichtspunkten geleitet worden wäre. Jene Unmöglichkeit sieht der sofort ein, der sich der Worte erinnert, mit denen Heinrich die kirchliche Salbung ablehnte. Und endlich trifft G. den Kern des Streitpunktes zwischen Heinrich und Arnulf nicht, den Kampf der nach Selbständigkeit strebenden Partikulargewalt gegen die eben neu begründete Centralgewalt und den Versuch Heinrichs, durch Aufgabe königl. Rechte auch Bayern unter seine Königsgewalt zu beugen. Die Erwerbung des Rechtes der Bischofsernennung in Bayern veranlafste Arnulf, Heinrich als seinen König anzuerkennen, und durchaus nicht der Gedanke daran, dafs er den Römerspruch erfüllen müsse. Und dafs dem so war, ward deutlich 937 bezeugt, als Arnulf starb und Otto I. dessen Sohn Eberhard mit dem Herzogtume nur unter der Bedingung belehnen wollte, dafs das Recht der Bischofsernennung wieder an den König zurückginge, und dafs, als Eberhard hierauf nicht einging, sein Oheim Berthold das Herzogtum erhielt.

Die Ursache aber dieser Verstöfse gegen die geschichtliche Wahrheit ist im Grunde eine pädagogische, die Meinung nämlich, dafs die profane wie die biblische Geschichte die Aufgabe habe, einen religiös-sittlichen Willen im Zöglinge zu bilden. Und wie nun der biblische Geschichtsunterricht nicht danach fragt, ob die von ihm behandelten Stoffe wirklich historisch sind, wenn sie nur eine starke moralisch-religiöse Tendenz haben, so auch der ihm nachgebildete profangeschichtliche Unterricht. So zeigt sich hier, dafs die Frage nach der Stellung der Geschichte im Lehrplane einer erneuten Prüfung bedarf. Hat Ziller Recht?

Schreiten wir zum Beweise der Behauptung, dafs viele für das Verständnis der geschichtlichen Entwickelung wichtige Zeiträume weggelassen

[1]) a. a. O. S. 393.

werden,[1]) weil sie nicht genügenden ethischen Lehrgehalt haben.

Heinrichs I. Slavenkriege werden, obwohl sie für die deutsche Geschichte von viel höherer Bedeutung sind als die Ungarneinfälle, sehr kurz behandelt. Die Schlacht bei Lenzen wird gar nicht erwähnt. Ludolfs Aufstand fällt weg; denn er würde ja nur die sittliche Lehre bieten wie der Heinrichs und Eberhards. Ottos I. und Karls d. Gr. Kaiserkrönung (S. 68 und 79), Thatsachen, die unsere Geschichte heute noch bestimmen, werden nur so nebenbei erwähnt.[2]) Und wie unendlich wenig Gewicht G. auf die Erkenntnis des geschichtlichen Verlaufes legt, ergiebt deutlich folgende Zusammenstellung. S. 81: »Zur Erweiterung des Gedankens, dafs den Christen von den Muhamedanern grofse Gefahr drohte, kann hier (Karls spanischer Krieg) die Geschichte von der Besiegung der Araber bei Tours und Poitiers durch Karl Martell behandelt werden . S. 86, 5. Stufe der Präp. Karls Sachsenkriege: Vielleicht kann hier folgende Stelle aus Einhards Lebensbeschreibung Verwendung finden, nämlich betreffend die Errichtung einer Küstenwehr gegen die Normannen. S. 91 5. Stufe der Präp.: Karls äufsere Erscheinung und Lebensweise. Hier kann die Geschichte von Karls Vater Pippin nachgeholt werden — und ebenda S. 92: Die späteren Karolinger können nicht so tüchtig gewesen sein als Karl; denn schon um 933 besteht Karls Reich nicht mehr. Es mufs schon vorher in seine Teile zerfallen sein. Wenn nötig, weitere Ausführung, Vertrag zu Verdun u. s. w.« Ja, unter welchen Bedingungen ist denn die Kenntnis des Vertrages zu Verdun nötig, kann man Karl Martells und Pippins des Kleinen Geschichte lehren? Doch nur dann, wenn man der nicht anzufechtenden Meinung ist, in der Geschichte komme es vornehmlich mit darauf an, zu zeigen, wie sich die Dinge entwickeln, wie sie werden, wie das Nachfolgende immer bedingt ist vom Vorangehenden. Und wenn man auch nicht zu jedem Abschnitte hübsch eine vierte Stufe bringt, diese Einsicht wirkt viel tiefer als viele einzelne Sprüche und Sprichwörter, sie wird ein Teil der Lebens-

[1]) Dafs diese Erscheinung auch mit der sprunghaften Stoffanordnung zusammenhängt, soll hier nur erwähnt werden.

[2]) Sollte sich G. bezüglich dieses Punktes auf Zillers Materialien S. 165 berufen: Der staatsrechtliche Unterschied zwischen einem deutschen Könige und einem deutschen Kaiser wird nicht festgehalten, Karl der Grofse z. B. heifst immer nur Kaiser — G. nennt auch Heinrich I. Kaiser (S. 92) — so gestehen wir, solche Geschichtsbehandlung nicht zu verstehen; denn in der Geschichte will man doch zuerst immer wissen, wie es war.

anschauung; wer sie hat, der hat geschichtliche Bildung. — Gegenüber dieser dargelegten Geringschätzung wichtiger Ereignisse ist es doppelt auffällig, wenn Handlungen und Erscheinungen, die weder für das Verständnis der gleichzeitigen noch der nachfolgenden Geschichte Bedeutung haben, einer eingehenden Vertiefung gewürdigt werden. Heinrichs I. Tod und Abschied von seiner Gemahlin beanspruchen eine Ausführung von $2^1/_2$ Seiten, der Reichstag von Erfurt wird in 8 Zeilen abgemacht. Und doch stand dieser Tag von Erfurt im Gegensatz zu dem von Forchheim (911) und dem von Fritzlar (919), er bedeutete eine Befestigung des Königtums, er war die Voraussetzung der Krönungsfeier in Aachen, des Aufstandes Heinrichs. Ein anderes Beispiel bietet S. 69—71 die ausführliche Darlegung der Klugheit und Liebe, die von der Königin Adelheid bei ihrer Flucht bewiesen wurde. Und weshalb solche Breite? Von Adelheid kann man lernen: Seid klug wie die Schlangen, etc. Math. 10, 16. — Man fragt also nicht einen Zeitraum selbst, was an ihm wichtig, was nebensächlich ist, auch nicht die folgenden Jahrhunderte, in denen frühere nachwirken; die Entscheidung trifft ein **von aufsen** herantretendes System moralischer Forderungen. **Wiederum ist aber ersichtlich, wieweit man sich dadurch von der Geschichte entfernt.**

Die Geschichtsbetrachtung aber, welche immer fragt, wie jede historische Erscheinung zu dem geworden ist, was sie ist, wie sich die Dinge im Zusammenhange entwickelt haben, kurz die genetische oder entwickelnde Geschichtsbetrachtung giebt uns auch einen sicheren Mafsstab für den Wert der einzelnen historischen Erscheinungen in die Hand, indem sie nämlich jede einzelne Begebenheit als **Glied einer Entwickelungsreihe** zu begreifen sucht. In dieser Art der Wertschätzung liegt ein wesentliches Merkmal der Geschichtsschreibung Rankes und seiner Schüler. Wer will die Bedeutung der ersten Regierungsjahre Karls des Grofsen treffender würdigen, als dies Ranke in folgenden kurzen Worten thut? »Die historische Frage war nun, ob das Frankenreich trotz dieser Teilung sich in seiner Einheit behaupten, ob die Macht, welche Pippin begründet, sich erneuern und sich befestigen, oder ob sie in die Bestandteile, aus denen sie entsprungen war, zerfallen würde.«[1]) Von dieser Art der Wertschätzung hat G. nur ein paarmal Gebrauch gemacht, S. 45, 55, 61, 65. Dieser Mangel hat seinen Grund in der

[1]) Weltgeschichte V, 109.

überwiegenden Anwendung moralischer Wertschätzung, aber nur zum Teil, viel mehr noch in der Anordnung des Stoffes, die von Jahrhundert zu Jahrhundert bald vor-, bald rückwärts springt. Wer Ranke'sche Wertschätzung pflegen will — und wer wollte das nicht; denn sie ist auch in der Volksschule möglich — der kann gar nicht anders, als die Stoffe chronologisch ordnen. G. beweist das in seinen Präparationen schlagend dadurch, daſs er nur bei zwei Stoffen, bei der Geschichte Heinrichs I. und Ottos I., die er chronologisch abhandelt, die genannte Form der Wertschätzung anwendet, während sie sonst nirgends zu finden ist.

Die genetische Geschichtsbetrachtung will uns aber vor allem das Leben der Gegenwart begreiflich machen — und einer Forderung Dahlmanns entsprechend »geht sie vornehmlich solchen Bewegungen nach, die in die Gegenwart münden«. Indem sie aber die Gegenwart fragt, was wichtig ist, und sie mit maſsgebend sein läſst bei der Auswahl der darzustellenden Ereignisse, legt sie schon durch diese Auswahl und Bezugnahme früheren Zeiten einen hohen Wert bei. Die Geschichte miſst sich an sich selbst. Und wie belebend und fördernd diese indirekte Art der Wertschätzung auf den ganzen Unterricht einwirkt, das muſs man erlebt haben, um nimmer wieder von ihr zu lassen. G. freilich scheint wenig von ihr zu halten; denn dann »kann« er nicht nur die Geschichte Pippins des Kleinen lehren, sondern er muſs den Schülern vortragen, wie dieser König den unseligen Kirchenstaat gründete. Die Stichwörter: Ultramontanismus, Rückberufung der Jesuiten, Widerherstellung des Kirchenstaates, Dreibund sagen alles.

Wer sittliche Lehren aus der Geschichte gewinnen will, kann leicht den in einem Stoffe liegenden geschichtlichen Lehrgehalt übersehen; beim Aufstande Ludolfs z. B. wird er Gelegenheit nehmen, vom vierten Gebot oder Röm. 13, 1—7 zu sprechen. Auch Giesebrecht behandelt jene Empörung unter der Überschrift: Krieg der Söhne gegen den Vater. Aber er ist weit davon entfernt, Ludolf wegen einer Übertretung des vierten Gebotes zu tadeln; er weiſs, daſs der Gegenstand der Geschichte nicht die menschliche Handlung an und für sich ist, sondern sofern sie gerichtet ist auf den Staat. Und indem er selbstverständlich auf dieses specifische Merkmal das Hauptgewicht legt, gewinnt er aus der Geschichte des Ludolfingischen Aufstandes diese Erkenntnis (I, 392): »Einer der gefahrvollsten inneren Kriege brach aus, der es klar an den Tag legte, daſs die Einheit Deutschlands noch anderer Bande bedürfe, als sie

Verwandtschaft der Fürsten schliefst«. Das ist eine Erkenntnis, die heute noch Beachtung verdient. So verknüpfen sich Vergangenheit und Gegenwart.' Nun hat ja G. die geschichtlichen Lehren nicht vollständig vergessen, wir finden auch bei ihm einige wie diese: Zwischen Fürst und Volk mufs es heifsen Treue um Treue (S. 33) — Ein kluger König ist des Volkes Glück. Wohl dir, Land, des König edel ist (S. 39)! — Einigkeit macht stark (S. 17, 115, 123, 140). Aber die Zahl solcher geschichtlichen Lehren ist bedeutend geringer als die der moralischen. Nach unserer Meinung aber mufs das Verhältnis gerade umgekehrt sein; denn die pragmatische Geschichtsbetrachtung will nicht den Luther'schen Katechismus erläutern, sondern einen historisch-politischen. Jene oben mitgeteilten, von Göpfert erarbeiteten Erkenntnisse leiden aber an Allgemeinheit. Dafs Einigkeit stark macht, kann ich auch an der Fabel von den sieben Stäben lernen oder an drei Gassenjungen, die einen vierten gemeinsam durchprügeln. Dafs aber Einigkeit stark macht gegen andringende äufsere Feinde und eine Bedingung des Sieges ist, dafs Einheit einem Volke wirtschaftlichen, geistigen und sittlichen Aufschwung bringt, kann ich nur aus der Geschichte lernen, z. B. aus der Heinrichs I. und Wilhelms I. Wie hoch in den Wolken schwebt der Satz: Ein guter Fürst sorgt für sein Volk! Die Geschichte darf niemals so etwas sagen ohne den Zusatz: für die Bildung, den Ackerbau u. dergl. Denn sie soll ja nach und nach eine Erklärung der drei Forderungen: Landesschutz, Rechtsschutz und Wohlfahrtspflege geben, deren Durchführung die realen Staatszwecke sind, wie sie unsere Verfassung in ihrer Einleitung nennt. Also geschichtliche Erkenntnisse sollen niemals in Form allgem. Begriffe oder Regeln dargeboten werden, sondern stets die Verbindung mit ihrer konkreten Unterlage sofort erkennen lassen. Ein Muster ist das oben mitgeteilte Wort von Giesebrecht.

Mit Vergnügen finden wir hierin Just und Vogt derselben Meinung. Just[1]) sagte: »Es ist nicht statthaft, die Sprichwörter nackt hinzustellen, sondern sie müssen, wie die religiösen Sätze den religiösen Stoff, so den geschichtlichen erkennen lassen.« Vogt[2]) tadelte an den Präparationen von Herrmann und Krell jenes Fehlen der Beziehungen zum konkreten Stoffe. Für die Synthese der Einheit Otto I. verwarf er das Sprichwort: »Einigkeit macht stark« und schlug

[1]) Erläuterung zum XXIV. Jahrbuche, S. 49.
[2]) Ebenda, S. 52.

vor: »Durch Einigkeit erlangten die Deutschen unter Otto I. die nationale Unabhängigkeit« — und für das System: »Einigkeit ist überhaupt für die Erhaltung der nationalen Freiheit und Selbstständigkeit notwendig«. — Schwerer aber als dieser Fehler wiegt bei G. das häufige Übersehen der eigentlichen geschichtlichen Lehren. Es sei gestattet, dies an einigen Stoffen nachzuweisen, die auch von G. aufgenommen worden sind. Aus Heinrichs I. Kämpfen gegen die Ungarn springt bei G. S. 32—33 die Erkenntnis heraus: »Klug ist derjenige, der die richtigen Mittel wählt, um sein Ziel zu erreichen« — der Begriff der Klugheit ist also der Erkenntniszweck.

Wie lange mag das wohl ein Junge des 5. Schuljahres behalten? Wieviel tiefer dagegen wird sich ihm die Erfahrung einprägen, die er mit dem Könige Heinrich gewinnt: Ein Land braucht zu seiner Verteidigung befestigte Orte, welche im Kriege als Stützpunkte der Verteidigung und Zufluchtsorte der Verfolgten dienen. Sie müssen besonders an den Landesgrenzen liegen. Das vaterländische Heer mufs aus Infanterie und Cavallerie bestehen. — Ein Admiral klagte neulich einmal in den Grenzboten, dafs die deutschen Landratten so knauserig wären, wenn es sich um die Vermehrung und Verbesserung der deutschen Flotte handelte, und er fand den Grund dieser übel angebrachten Sparsamkeit im Mangel an Verständnis für die Bedeutung einer Flotte. Er hat ganz recht; wir verstehen gar nichts davon, zumal, wenn man die schönsten Gelegenheiten im Geschichtsunterrichte für solche Belehrung wie G. verpafst. Zwei Beispiele! Es ist ja ganz richtig und auch notwendig, wenn man sofort sagt: Theoderich d. Gr. hat an Odoaker untreu gehandelt (S. 140), und daran die Mahnung anschliefst: Üb' immer Treu und Redlichkeit. Aber die Belagerung und Eroberung Ravennas hat auch noch eine andere Seite. Th. konnte Ravenna nicht bezwingen, er mufste die erste Belagerung aufgeben; wie kam es? R. war auf der Landseite von Lagunen umgeben, die den Angriff aufserordentlich erschwerten, und von der See her erhielt es fortwährend Zufuhr von Nahrungs- und Verteidigungsmitteln. Und dagegen vermochte Th. nichts auszurichten, denn er hatte keine Flotte. Er belagerte R. zum zweitenmale, zunächst ebenfalls vergeblich; erst als er im Hafen von Ariminum eine Flotte erobert hatte, konnte er Ravenna durch Aushungerung zur Übergabe zwingen. (vergl. Alexander vor Tyrus!). Hieraus lernte Th., und mit ihm lernt es unser Schüler:

Eine Flotte ist notwendig:

1. Für das eigene Land, um a) dasselbe gegen An-

griffe vom Meere aus schützen zu können — b) die Zufuhr von Nahrungsmitteln zu ermöglichen —

2. Für den Feind, um a) den Angriff von zwei Seiten her führen — b) dem bekriegten Lande die Zufuhr von Nahrungs- und Verteidigungsmitteln vom Meere her abschneiden zu können.

Diese Erfahrungen erhalten eine Erweiterung aus der Geschichte von Karls d. Gr. Dänenkriegen. Seit 800 suchten die Normannen die Küsten Galliens heim, fuhren die Ströme aufwärts, drangen in das Binnenland ein, raubten und plünderten. Im Jahre 810 sandte der Dänenkönig Göttrik eine Flotte von angeblich 200 Segeln nach den Küsten Frieslands, welche ein Heer ans Land setzte, das Friesland wie eine eroberte Provinz behandelte, eine Jahresschatzung von 100 Pfund Silber auferlegte und auch gleich erhob. — Und Karl, der allgegenwärtige Feldherr, der alle seine Feinde zermalmt hatte, mufste das ruhig geschehen lassen? Er fand natürlich sofort das rechte Mittel. Er verliefs nun seinen Palast in Aachen und befahl, schleunigst Kriegsschiffe zu bauen, an allen in die Nordsee mündenden Strömen Germaniens Wachttürme zu errichten und Wachtposten aufzustellen an allen Mündungen dieser Flüsse und bei den Häfen der Küsten. Der grofse Karl mufste im hohen Greisenalter, wenige Jahre vor seinem Tode, noch viel lernen. Und von ihm soll sich's der deutsche Schuljunge etwa so sagen lassen:

Auch die Küsten eines Landes müssen gegen feindliche Angriffe geschützt werden, insbesondere die Mündungen der Flüsse, da die Feinde auf den Flüssen leicht in das Binnenland eindringen können. Hierzu ist nöthig: 1. eine Kriegsflotte — 2. eine Küstenwehr, d. h. Kriegshäfen, Wachttürme und Wachtposten.

Und dem fügt der Schüler nun noch hinzu: Diesem Zwecke dienen bei uns aufser der Nord- und Ostseeflotte Wilhelmshaven, Helgoland, Kiel, Stettin, Danzig, Pillau, Königsberg. — Ich glaube, wenn der Geschichtsunterricht dieselben Erfahrungen mehrfach, z. B. auch aus den Perserkriegen und den punischen gewonnen hat, dann haben wir den Admiral zufriedengestellt; er schreibt keine Klagen wieder in die Grenzboten, und der Geschichtsunterricht hat eine wichtige Aufgabe erfüllt, er hat inbezug auf das hier berührte Gebiet vorbereitet für das Verständnis der Gegenwart.

Erwägen wir nun die Art und Weise der moralischen Beurteilung, wie sie bei Göpfert vorliegt. Die Schüler werden zur Beurteilung fortwährend genötigt; der sog. zweite Schritt der zweiten Stufe wird häufig mit Fragen folgender Art eingeleitet: Wie verhielt sich der Herzog von Schwaben?

Was meint ihr zu dem Verhalten des Herzogs von Bayern? S. 14. Welche Eigenschaft Heinrichs finden wir durch seine Thätigkeit bestätigt? S. 26. Wie verhält sich das Volk? Wie zeigten sich die Ungarn? S. 31. Was meint ihr dazu, dafs Heinrich vor seinem Tode sein Haus und sein Reich ordnete? S. 45 etc.

Die Mafsstäbe sollen »die speziellen Lehren und Glaubenssätze der Bibel, des Katechismus und des Gesangbuchs sein (s. Ziller, Liutprand!). Mit diesen absoluten Mafsstäben tritt man an das zu beurteilende Subjekt heran und untersucht »Übereinstimmung« oder »Widerspruch«, wonach dann entweder das Prädikat »gut« oder »böse« ausgesprochen wird. Ein treffliches Beispiel hierfür bietet G. S. 52, indem er von Herzog Eberhard so urteilt: »Auch wenn die Strafe (von Otto I. nämlich) eine ungerechte gewesen wäre, hätte er sich doch nicht empören dürfen. Lieber Unrecht leiden als Unrecht thun, und der Obrigkeit mufs man unterthan sein.« Solche Beurteilung nach absoluten Mafsstäben zeigt aber folgende zwei, bei G. nachweisbare Mängel. Sie kann leicht parteiisch werden, wenn es sich um Christen handelt.

G. hat S. 64—65 den Slavenkrieg Ottos I. im Jahre 955 erzählt und mitgeteilt, dafs das Haupt des in der Schlacht getöteten Slavenfürsten auf dem Felde aufgestellt und dann 700 Gefangene ringsum enthauptet, dem Ratgeber des Fürsten die Augen ausgestochen und die Zunge herausgerissen worden seien. Und nun das Urteil? »Das war ja schrecklich grausam! Da waren ja die Deutschen ebenso schlecht als die Slaven? Viel besser waren sie damals auch nicht, wenn auch diese That etwas entschuldigt werden kann. — Sie geschah nach einer heifsen Schlacht, als die Gemüter noch erhitzt waren, und die Deutschen waren erbittert über die fortwährende Treulosigkeit der Slaven und die immerwährenden Kämpfe; ihr Grimm mufste besonders den Ratgeber des Fürsten treffen, der doch zum Abfall geraten hatte. Und gewifs ist die Roheit, von der eine solche in der Hitze verübte einzelne That zeugt, eine geringere als die, die dazu gehört, Menschenopfer mit allem Vorbedacht zu vollbringen und von ihnen zu denken, sie seien den Göttern wohlgefällige, also gute Werke. Daher konnten die Slaven doch noch von den Deutschen gebessert werden.« Mit ganz ähnlichen Mafsstäben urteilt Gregor von Tours über Chlodovech (Bch. II, 40). Er erklärt die Erfolge des listigen und verbrecherischen Franken, der ja zum katholischen und nicht arianischen Christentume übergetreten war, aus der

frommen und rechtschaffenen Gesinnung desselben. »Gott — so lauten Gregors Worte — gab täglich seine Feinde in seine Hand und vermehrte sein Reich, weil er rechten Herzens vor ihm wandelte und that, was seinen Augen wohlgefiel«. Christ oder nicht, das ist ein Mafsstab für die Beurteilung und Wertschätzung.

Die oben mitgeteilte Beurteilung Eberhards ist aber auch ungerecht; denn sie sieht vollständig ab von den Motiven des Beurteilten. **Selbständige** Motivenforschung, die da zu erkennen sucht die Zwecke und Ziele des handelnden Menschen einerseits und die historischen und psychologischen Ursachen für deren Entstehung andererseits, und eine hieran sich anschliefsende Beurteilung dieser Motive würden jenes ungerechte Urteil verhütet haben; denn sie hätten gefunden: dafs Eberhard als Lehensherr gegenüber Bruning, seinem Lehensmann, die durchaus gerechtfertigte Absicht durchführen wollte, seine Lehenshoheit zu wahren, da ja seine Macht in der Treue seiner Lehensleute beruhte, zumal Otto für seine Landsleute nicht ohne parteiische Teilnahme war und Bruning (jedenfalls!) nicht bestrafte (vergl. Giesebrecht I 250) — dafs Eberhard infolge des im Jahre 934 in Bayern in die Erscheinung getretenen Princips Ottos, die Partikulargewalten zu gunsten einer starken Centralgewalt zu schwächen, fürchten mufste, auch seinerseits vom Könige in der bisherigen Machtfülle beschränkt zu werden — dafs hier ein Fall einer dem 9.—14. Jahrhundert angehörenden Tendenz der Gestaltung vorliegt, des Ringens der Partikulargewalten nach territorialer Selbständigkeit — dafs endlich Eberhard einen gewissen berechtigten Anspruch auf Dankbarkeit vom ludolfingischen Hause hatte und sich nicht mit Unrecht von Otto verletzt fühlen mufste.[1]) Erst wenn diese Überlegungen **vollendet** sind, kann die That Eberhards am absoluten Mafsstabe des Sittengesetzes gemessen werden; das Urteil wird ein milderes werden, wenn der That auch der Charakter der Empörung bleibt. Es kommt doch auch nicht in erster Linie darauf an, den Menschen abzuurteilen, **sondern ihn zu verstehen und zu begreifen.**

Es giebt aber neben der Untersuchung über den Wert des handelnden Menschen auch eine über den der Hand-

[1]) Dafs diese Überlegungen natürlich nicht alle von einem Volksschüler angestellt werden können, ist klar. Aber dem Lehrer müssen sie Eigentum sein, so dafs er ungerechte Urteile verhüten kann.

lung,[1]) diese getrennt von ihrem Subjekt betrachtet. Beide Beurteilungsweisen kommen nicht immer zu demselben Resultate, und dieser Fall tritt in der Geschichte sehr häufig ein. Wer verdammt nicht Napoleons I. Cäsarenwahn, der ihn mit unersättlicher Herrsch- und Ländergier erfüllte; aber wer ist, der nicht gleichzeitig zugiebt, dafs der Tag von Jena für Preufsen und Deutschland ein Tag des Segens ward? Gewifs hatten Konrad der Rote, Ludolf und Erzbischof Friedrich von Mainz die schlimmen Folgen von Ottos Streben nach Weltherrschaft erkannt, sie erglühten für eine deutschnationale Politik im Sinne Heinrichs I., und heute bewundern wir ihre Einsicht — aber ihr Aufstand war nicht das richtige Mittel, er zog die Ungarn ins Land. Diese zweite Betrachtungsweise blickt rückwärts, setzt die Handlung in Beziehung zu dem Zwecke, der sie wollte, und erkennt hieraus ihre Nützlichkeit, Brauchbarkeit, Dienlichkeit, Notwendigkeit, Zweckmäfsigkeit — und sie blickt vorwärts und ermifst nach den Folgen den Wert des Geschehenen. Freilich ist solche Beurteilung eine durchaus relative, aber sie nimmt ihre Mafsstäbe aus der Geschichte und führt, wie keine andere Betrachtungsweise tief in das Verständnis der Geschichte ein, und zwar nach zwei Richtungen hin: sie setzt eine gründliche Erforschung der Motive der handelnden Personen voraus und führt ein in den causalen Zusammenhang des Geschehens. In beiden Fällen aber mufs als günstige Folge eine Beschränkung und Vertiefung des geschichtlichen Unterrichtsstoffes eintreten. Wir werden in der höheren Schule nicht die Zeit von Ramses d. Grofsen bis zu Wilhelm II. wie Guckkastenbilder an uns vorüberziehen lassen, und ein Volksschüler wird die deutsche Geschichte von Vercellä bis Sedan nicht erfahren können. Und das schadet gar nichts, das ist recht hübsch und gut.

Wie sehr nun bei G. die relative Wertbeurteilung fehlt, geht aus folgenden drei Thatsachen hervor.

Relative Wertschätzung kommt nur in einer sehr geringen Anzahl von Fällen vor, gewöhnlich dann, wenn es möglich ist, ihr Ergebnis in einen allgemeinen Satz zusammenzufassen, wie etwa: Einigkeit macht stark, Friede ernährt.

[1]) Alb. Hauck: Kirchengeschichte Deutschlands I, S. 111. »Aber mochte die Bekehrung Chlodovechs für ihn selbst nicht allzuviel bedeuten, die Handlungen der Menschen haben gewissermafsen eine selbständige Existenz: ihre Folgen sind unabhängig von dem, was sie für den Handelnden selbst sind«.

Ferner Paulsen: Ethik S. 175 ff., 193 ff.

Daher erscheint sie stets in der sog. Vergleichungsstufe (S. 31, 32, 68, 101); ihr Zweck ist gemäfs dieser Stellung im Lernprozefs nicht Vertiefung in den vorliegenden Stoff, sondern Herbeischaffung von Abstraktionsmaterial für eine Regel oder einen Begriff.

Und wenn relative Wertschätzung eintritt, ist ihre Aufgabe nicht, den Wert der Handlung kennen zu lernen, sondern den der thätigen Person. Ein treffliches Beispiel wird uns bei der Geschichte Heinrichs I. geboten (S. 31). Man vergleicht die Zustände im Herzogtum Sachsen 924 und 933 und erkennt daraus nicht etwa die Wichtigkeit des Burgenbaues, des geschaffnen Reiterheeres, die Bedeutung der Unterwerfung der Slaven, insbesondere der Dalemincier, der Einigkeit des Reiches — nein die Klugheit Heinrichs und gewinnt durch Vergleichung mit Ludwig dem Eisernen, dem minnewerbenden Siegfried, der rachedürstenden Brunhilde zwei sogenannte psychologische Sätze (S. 33): Klug ist derjenige, der die richtigen Mittel wählt, um sein Ziel zu erreichen; zu einer schwierigen Handlung gehören drei Hauptabschnitte: Entschlufs, Vorbereitung, Ausführung. Welcher Junge erwärmt sich wohl für diese Psychologie, und welcher wird wohl dadurch klug und weise? Man stellt der Geschichte die Aufgabe, die Gegenwart durch die Kenntnis der Vergangenheit zum Verständnis zu bringen. Wir behaupten, dafs die Vernachlässigung der relativen Wertschätzung eine der Hauptursachen ist, wenn der Geschichtsunterricht nicht leistet, was er soll.

Wir sehen: Gerechtigkeit des Urteils und relative Wertschätzung setzen gründliche Motivenforschung voraus. Gründlichkeit ist Klarheit; das Einzelne wird aber nur klar, wenn es an sich Objekt unterrichtlicher Bearbeitung ist. Die Motivenforschung mufs also ein selbständiges Glied des Unterrichtsganges sein. Dafs dagegen Wertschätzung nach absoluten Mafsstäben selbständige Motivenforschung nicht nötig hat oder zu haben meint, erkennt man deutlich an der Stellung, welche G. derartigen Untersuchungen innerhalb der sog. methodischen Einheit anweist; sie erscheinen bei ihm entweder in der Vorbereitung oder **nach** der Urteilsfällung. Nun ist aber der Zweck der Vorbereitung Herbeiziehung der appercipierenden Vorstellungen und Ordnung derselben in eine solche Reihe, dafs Erwartung entsteht; sie ist also nicht Selbstzweck, sondern Mittel. Wer demnach der Untersuchung der Beweggründe der handelnden Personen diesen Ort anweist, giebt damit ohne weiteres zu, dafs er ihr keinen unmittelbaren Wert beimifst. Und doch ist die Erkenntnis der Motive ein Neues, erst zu Erar-

beitendes. Wollte man entgegnen, dafs gerade die Darlegung der Motive die Spannung am meisten erwecken kann, so mufs das zugegeben werden, zumal ja grofse Geschichtsschreiber von dieser Ordnung gern Gebrauch machen, sie motivieren. Aber diese Stellung konnten sie der Schilderung der Motive doch erst geben, als sie die Erkenntnis des Verlaufes des Geschehenen gewonnen hatten; sie schlossen von der Ursache auf die Wirkung und umgekehrt, und erst dann, als die Ergebnisse beider Verfahren sich als übereinstimmend erwiesen hatten, war es ihnen möglich, ihre Resultate wie angegeben der Erzählung einzuordnen. Jene Arbeit soll aber der Unterricht nachbilden, darum fordert er eine selbständige Erforschung der Beweggründe der handelnden Menschen. — Tritt aber die Untersuchung der Motive erst ein, wenn das Urteil schon gefällt ist (z. B. bei G. S. 21, 53, 54, 59), so erfolgt gemäfs der Lehre von der Ideenassociation, dafs zunächst immer solche Vorstellungen zur Klarheit streben, die eine Bestätigung des Urteils bringen, oder um mit Baco zu reden: es zeugen nur die positiven Instanzen, während die negativen unberücksichtigt bleiben oder nicht zur vollen Wirksamkeit gelangen, da ja deren Hemmungsgrad um so gröfser wird, je mehr jene dem gefällten Urteil entsprechen. Das führt aber wiederum zur Verletzung historischer Wahrheit.

Um aber die irrige Meinung abzuwehren, als ob wir die absolute Wertschätzung aus dem Geschichtsunterrichte entfernt wissen wollten, soll hier das Schema für die beurteilende Vertiefung, wie wir sie uns denken, mitgeteilt sein.

I. Motivenforschung.[1])
  1. Erkenntnis des Zieles eines Wollens.
  2. Erkenntnis der Bedingungen für die Entstehung des Wollens:[2])
    a) der individuell-psychischen,
    b) der social-psychischen,
    c) der kulturellen.

II. Wertschätzung.
  1. des Wollens, und zwar
    a) nach seiner historischen,
    b) nach seiner sittlichen Berechtigung —
  2. der Handlung selbst als Ausführung des Wollens:
    a) in Rücksicht auf das ihr gesetzte Ziel (Zweckmäfsigkeit, Brauchbarkeit etc.) —

[1]) vergl. Lorenz: Die Geschichtswissenschaft in ihren Hauptrichtungen und Aufgaben I S. 87 ff.

[2]) vergl. Bernheim: Lehrbuch der histor. Methode S. 447—466.

b) in Rücksicht auf die gegebenen Mittel —
c) in Beziehung zur Ethik —
d) in Rücksicht auf die Folgen —
e) als Glied einer Entwickelungsreihe.

Unsere sämtlichen Ausführungen über die Notwendigkeit der relativen Wertschätzung wird G. aber mit dem einzigen Hinweise darauf zunichte machen wollen, **dafs nach Ziller die relative Wertschätzung vom Unterrichte überhaupt gänzlich ferngehalten werden mufs.** Es sei daher gestattet, die diesbezüglichen Äusserungen Zillers hier mitzuteilen:

1. Ziel des Unterrichts. Allgem. Pädag. S. 180. »Nicht irgend einen Willen soll der Zögling durch den Unterricht annehmen, sondern einen solchen, der einen innern, allgemeingültigen und notwendigen Wert hat. Das kann aber nur dadurch geschehen, dafs er sich dem Urteile über die idealen Willensverhältnisse und den daraus abgeleiteten Grundsätzen unterwirft«.

2. Wie gelangt der Schüler dahin?

a. S. 180. »Es ist deshalb hier das Erste, er mufs einsehen, dafs es solche Willensverhältnisse giebt, die einen ewigen, allgemeingültigen und notwendigen Wert in sich tragen, und diese Einsicht mufs er durch seine eigenen Urteile aussprechen«.

b. S. 181 (anders formuliert) »Er darf nicht blofs bei dem Pflichtgebote des Staatsgesetzes oder des Gewissens stehen bleiben. Er mufs nicht blofs sollen. Er mufs immer zugleich erkennen oder an einer wirklichen oder gedachten idealen Persönlichkeit, die einen idealen Gehalt in sich trägt, eine Anschauung davon gewinnen, wie wohlgefällig eine solche Denkweise ist und wie häfslich und abstofsend ihr Gegenteil. **Und es mufs eine wirklich ideale Sinnesweise geweckt und gepflegt werden. Es darf sich nichts von einer eudämonistischen, materialistischen Gesinnung einmischen.**

3. Wie erreicht man das?

Allgemeine Antwort S. 181. »Hier mufs deshalb die Erziehung wachsam sein, dafs sich die Wertbestimmungen, z. B. auch über die Güter, richtig ausbilden«. Das geschieht durch Befolgung nachstehender Mafsnahmen:

a. S. 182. »Soweit der Zögling über eine falsche Denkungsweise sich noch nicht erhoben hat, so lange sie noch auf ihn einen verlockenden Reiz ausübt oder wenigstens seine Phantasie verderben kann, mufs jedes Bild, jeder Zug, der davon afficiert ist, seinen Blicken mit aller Vorsicht **entzogen** werden«.

b. S. 182. »Späterhin müssen sie mit gleicher Sorgfalt

korrigiert, und sie dürfen nicht als selbstverständlich oder auch nur mit Gleichgültigkeit hingenommen werden. Der Schüler darf sich z. B. nicht an die Denkweise der Römer fremden Völkern gegenüber gewöhnen, wie sie schon bei Cäsar hervortritt. Dafs solche verwerfliche Züge bei einem Schriftsteller vorkommen, der einen so grofsen Einflufs auf das Gemüt gewinnen kann und soll, macht sie nur um so gefährlicher, **mögen sie immerhin dazu beitragen, dafs es um so gewisser den Eindruck der Naturwahrheit hervorbringt,** denn die Wirklichkeit der Welt stellt ja gewöhnlich genug das Niedrige neben das Würdige«.

c. S. 182. »Bei der im Unterrichte herrschenden Beurteilungsweise dürfen dem Schüler auch nicht Rücksichten auf Strafe oder Gemütsruhe, auf ein gesichertes oder friedliches, von Stürmen und Anstrengungen freies Leben, auf Auszeichnung, Ehre oder andere wirkliche oder scheinbare Güter den eignen Blick für das Rechte und Gute verdunkeln oder von der unmittelbaren Hingebung daran abziehen. Leichtfertige Entschuldigung oder Aufstellung von Ausnahmefällen, wo Allgemeingiltiges und Notwendiges vorliegt, kasuistische Entscheidungen oder Entscheidungen nach Opportunitätsrücksichten müssen **energisch bekämpft** werden. (vergl. auch S. 185—186!)

Wir enthalten uns der weiteren Untersuchung über diese wichtige Sache. Das aber glauben wir, dafs die vorgetragene Abhandlung die Notwendigkeit einer erneuten eingehenden Überlegung folgender **zwei Fragen** dargethan hat:

1. Ist es um des Erziehungszweckes willen notwendig, die relative Wertschätzung aus dem Unterrichte, insbesondere aus dem der Geschichte, zu verweisen, und darf nur eine absolute Wertschätzung stattfinden?
2. Ist es richtig, jedes Unterrichtsfach, ja jedes Unterrichtspensum, unmittelbar auf den Erziehungszweck der sittlich-religiösen Bildung zu beziehen?

Wir haben die Präparationen von Göpfert zur Grundlage der Besprechung genommen. Manchem Einwande wird der Verfasser mit dem Hinweise begegnen, dafs seine Präparationen für Kinder des 5. Schuljahres bestimmt seien und dafs man für dieses Alter von historischer Wahrheit vielfach absehen müsse. Darum setzen wir hierher noch zwei Fragen:

3. Sind Kinder des 5. Schuljahres befähigt, einen wirklichen Geschichtsunterricht zu empfangen?
4. Wenn der Geschichtsunterricht vielleicht erst im 6. Schuljahre oder noch später begonnen werden kann, welche Stoffbeschränkungen sind dann notwendig?

Sind wir auch mit Göpfert meist nicht einverstanden, so müssen wir doch aussprechen, dafs er sich durch die Ausführung von Zillers Forderungen unleugbar ein Verdienst erworben hat.

Zur Schulbibel-Frage.

Von Lic. theol. **Dr. C. Thomas** in Hannover.

Schulbibel. Die Bibel im Auszug, für die Jugend in Schule und Haus bearbeitet im Auftrage der Bremischen Bibelgesellschaft. Bremen 1894. Bremische Bibelgesellschaft. In Kommission bei J. Morgenbesser. Preis 2 M.

Biblisches Lesebuch für evangelische Schulen. Unter Mitwirkung von D. Hermann. L. Strack, a. o. Professor der Theologie in Berlin, bearbeitet und herausgegeben von Karl Voelker, Rektor. Zweite, neu bearbeitete Auflage. Gera 1893. Theodor Hofmann. Preis 1,80 M.

Die Schulbibelfrage ist in ein neues Stadium getreten. Die theoretischen Untersuchungen über Recht oder Unrecht eines Bibelauszugs, bei denen jede Ansicht so ziemlich gleichgewichtige Gründe anführen konnte, haben ungefähr gleichzeitig zwei Versuchen einer praktischen Lösung der Frage in zwei Werken Platz gemacht, von denen das zuletzt genannte in zweiter, aber wesentlich veränderter Auflage erschienen ist, während das erste zum ersten Male an die Öffentlichkeit tritt. Dieses, hervorgegangen aus der gemeinsamen Arbeit einer ganzen Reihe von Theologen und Pädagogen unter Leitung der bremischen Bibelgesellschaft, tritt von vornherein mit dem Anspruch auf, die vollständige Bibel im Schulgebrauch überflüssig zu machen; ja die Herausgeber hegen sogar die Hoffnung, dafs ihre Schulbibel in christlichen Häusern, wo man, namentlich für die mit der Jugend gemeinsam zu haltende Hausandacht, einen Bibelauszug benutzen will, gute Dienste leisten könne. Und gewifs nicht mit Unrecht. Denn stellt man sich einmal auf den Standpunkt, dafs eine Schulbibel, die anstatt, nicht wie ein biblisches Lesebuch neben der ganzen Bibel benutzt werden soll, nötig sei, so möchte ich von vornherein feststellen, dafs die Herausgeber mit dem vorliegenden Werke dem Ideal sehr nahe gekommen sind, und dafs ihr Auszug jedenfalls recht gut seine Zwecke erfüllen wird. Die für das Verständnis der Heilsgeschichte und der Heilsentwicklung

notwendigen Thatsachen finden sich in jeder erwünschten Vollständigkeit, ja treten infolge der Auslassung minder wichtiger und im Schulunterricht sogar störender Partieen viel schärfer und für das Kind klarer erkennbar hervor; ich erinnere nur, um ein Beispiel anzuführen, an den Bericht über den Wüstenzug und die Einwanderung in das Ostjordanland, bei dem der historische Fortgang immer wieder durch eingeschobene Gesetzessammlungen in störendster Weise unterbrochen wird. Dem ist in der Schulbibel durch Ausmerzung einer Fülle von gesetzlichem Material radikal abgeholfen. Dennoch ist im allgemeinen ein so umfänglicher Stoff geboten, dafs der Lehrer, der diesen Bibelauszug in seinem Unterrichte benutzt, Auswahl in Menge haben wird. Mit gutem Recht haben die beiden Testamente eine verschiedenartige Behandlung erfahren. Das neue ist im wesentlichen unverkürzt wiedergegeben; nur solche Stellen, die den Herausgebern in sexueller Hinsicht Bedenken erregten, wie Einzelheiten im ersten und dritten Evangelium (z. B. die Geschlechtsregister) sind gestrichen oder doch mindestens stark gekürzt. An anderen Punkten sind mehr oder weniger umfangreiche Veränderungen oder Auslassungen einzelner Wendungen vorgenommen; ich erinnere an Röm. 1, 18 ff., 1. Cor. 6, 12 ff., 7, nur möchte ich noch bemerken, dafs nach meiner Ansicht die Herausgeber, von diesen an sich gewifs richtigen Rücksichten geleitet, bisweilen zu sehr ins Streichen gekommen sind, wie es denn schwer halten wird, aus dem, was bei ihnen von 1. Cor. 6, 12 ff. stehen geblieben ist, die ernste und wichtige Warnung des Apostels vor der Unzucht wiederzuerkennen. Dafs von der Apokalypse nur die Kapitel 1—4; 21 und 22 nahezu vollständig stehen geblieben, die übrigen entweder ganz (so Kap. 6; 8—10; 13; 15—18) oder zum allergröfsten Teil beseitigt sind, wird man hinnehmen müssen, so lange der rechte Sinn und die wahre Bedeutung dieses prächtigen Buches in den in Frage kommenden Kreisen so wenig bekannt sind.

Wesentlich freier als das neue ist das alte Testament behandelt; während sich von den 308 Seiten des ersteren 301 in der Schulbibel finden, sind von den 916 Seiten des alten 494 Seiten, also ca. 54 % beseitigt. Bei der Ausmerzung scheinen drei verschiedene Gesichtspunkte bestimmend gewirkt zu haben. Ausgelassen ist zunächst alles, was nicht gelesen zu werden braucht, sei es, weil es schon an anderen Stellen der Bibel gebracht ist, und Wiederholung derselben Stoffe mindestens überflüssig ist, unter Umständen sogar störend und verwirrend wirken kann, sei es, weil es für die Erkenntnis der Heilsgeschichte von keiner oder geringer Bedeutung

ist. So sind fortgefallen die Bücher der Chronik als eine den Königsbüchern parallele Bearbeitung desselben Stoffes unter anderen Gesichtspunkten, mit Ausnahme von 1. Chr. 28. 29. 2. Chr. 25. 27. 26, 1—23. c. 33. 35, 20—25. Werden Lieder wiederholt angeführt, wie Ps. 18 = 2, Sa. 22, Ps. 53 = Ps. 14 u. s. w., so sind sie mit Recht nur an einer Stelle gedruckt. Die meisten gesetzlichen Bestimmungen und andere Stücke aus dem Hexateuch mit Ausnahme von Ex. 20. 21. 22 (z. T.). 23. 24. 31 (z. T.). 33. 34.. 40 und Teilen von Lev. 6. 7. 8. 16. 17. 18. 19. 23. 24. 25. 26, ebenso wie von Num. 1 (z. T.) 3 (z. T.) 6 (z. T.) 9 (z. T.) 10 (z. T.) 11. 12. 13 (z. T.) 14. 16. 17 (z. T.) 18 (z. T.) 20. 21 (z. T.) 22 24. 27 (z. T.) 32. 33 (z. T.). Deut. 4 (z. T.) 6—11 (z. T.) 14 (z. T.) 15. 17—21 (z. T.) 24—25 (z. T.) 28—31 (z. T.) 32—34. Jos. 11. 12. 14—20 sind diesem Grundsatz zum Opfer gefallen; und im allgemeinen wird man die getroffene Auswahl nur billigen können, wenn auch über Einzelheiten sich streiten liefse.

Das zweite Princip, nach dem die Ausmerzung vorgenommen wurde, war offenbar das der zu grofsen Schwierigkeit mancher Stücke, bei deren Behandlung Zeit und aufgewandte Mühe in keinem Verhältnis zu den Resultaten stehen. Hiernach ist beseitigt sehr vieles aus dem Buche Hiob, das entschieden für die Schule zu schwer ist, ebenso wie eine ganze Reihe von Psalmen; dafs bei der Behandlung des Psalters die Herausgeber nicht in den Fehler verfallen sind, nur einen oder zwei Verse eines Psalms, losgerissen aus dem Zusammenhang, stehen zu lassen, ist anzuerkennen. Auch aus den Sprüchen und dem Prediger ist vieles beseitigt, bei dessen Entfernung aber ebenso das dritte gleich zu erwähnende Princip mitgewirkt hat. Dafs das ganze Hohelied gestrichen ist, wird gewifs niemand tadeln wollen; wundern wir uns schon mit Recht, dafs es Aufnahme im Kanon gefunden hat, so gehört es in eine für die Jugend bestimmte Schulbibel ganz gewifs nicht hinein. Zu bedauern ist, dafs so vieles aus den Propheten eliminiert werden mufste, wie Jes. 15—24. 27. 31. 34., Jer. 45—49., Hos. 3. 4. 5. 6. 13. 14. (alle zum gröfseren oder kleineren Teil) 1. 7—9. 12. vollständig, Am. 2. 4. 6. 9., das meiste von Micha, Habakuk, Zephanja, Haggai, der ganze Nahum und Obadja, aber es ging wohl nicht anders. In weiten Kreisen herrscht noch eine verkehrte Ansicht von den Propheten und ihre Bedeutung, die man nur nach ihren messianischen Weissagungen beurteilt, ohne zu bedenken, dafs sie noch in anderer, mehr innerlicher Weise das Christentum vorbereitet haben und Vorläufer des Herrn gewesen sind. So lange nicht ihre rechte Stellung in der hl. Schrift erkannt ist, wird man sich auch weniger

mit ihrer schulgemäfsen Erklärung beschäftigen, so lange, aber auch nur so lange, wird die in der Schulbibel getroffene Auswahl im wesentlichen zu Recht bestehen. Endlich mufste alles das aus dem alten Testament fallen, was wegen des sittlichen Anstosses, den es bieten kann, in der Schule nicht gelesen werden darf, so die naive Darstellung geschlechtlicher Dinge und Verhältnisse im Pentateuch, den Büchern der Richter und der Könige, den Prophetieen des Hosea und Ezechiel. Dafs das ganze Buch Esther, dieses Produkt des jüdischen Fanatismus und Rachedurstes, über das schon Luther das Verwerfungsurteil aussprach, nicht in der Schulbibel stehen darf, darüber wird jedenfalls kein Streit sein können.

Ebenso wird man sich mit der Behandlung der Apokryphen für einverstanden erklären können. Dafs hier stark gekürzt werden mufste, ist für jeden Kenner dieser Litteratur selbstverständlich; auch die Herausgeber haben dies empfunden, wie die Reduction der 161 Seiten der Bibel auf 31 schon äufserlich beweist. Alles, was hinter dem 2. Makkabäerbuche steht, und das Buch Baruch ist mit vollem Recht fortgelassen; nach meiner Überzeugung hätte auch getrost das Buch Judith, von dem noch vieles stehen geblieben ist, dasselbe Schicksal erfahren dürfen. Gefallen lassen wird man sich das können, was die Herausgeber von der Weisheit, dem Buche Tobias, den Sprüchen des Siruciden und dem 2. Makkabäerbuche (6, 18. 7, 41. 9, 5. 9, 28) beibehalten haben; dafs der Hauptinhalt der wichtigen Quelle für die Hasmonäerkämpfe, des 1. Makkabäerbuchs, mitgeteilt werden mufste, ist selbstverständlich.

Der Text der Schulbibel ist im wesentlichen nach der revidierten Lutherbibel (Halle 1892) gegeben, doch so, dafs häufig, besonders um zeitraubende Erklärungen dem Lehrer zu ersparen, eine leise Änderung des Ausdrucks, in der die Wortverdeutlichung zugleich mitgegeben ist, vorgenommen wurde. Für die Hinzufügung der Beilagen am Schlusse des Werks wird jeder Leser den Herausgebern dankbar sein; es sind: 1) ein erklärendes Register dunkler Ausdrücke, auf 5 Seiten zusammengedrängt und doch das für die Schüler Nötige im vollen Umfange enthaltend, 2) eine Zeittafel der biblischen Geschichte, 3) eine Tabelle der Episteln und Evangelien und 4) 8 Kärtchen, Vorderasien zum Verständnis des alten Testaments, das Sinaigebirge, die Sinaihalbinsel und Kanaan, Kanaan, Palästina zur Zeit Christi, die Umgebung Jerusalems, Jerusalem, die Reisen des Paulus. Die Kärtchen sind klar und nur mit den notwendigsten Namen versehen, gewifs wird der Schüler sich gern und mit Erfolg auf ihnen über die biblischen Lokalitäten orientieren.

Papier, Druck und Ausstattung des Werks sind vorzüglich, kurz, man kann die Schulbibel nur loben, wenn nicht mit ihrem Gebrauch die Gefahr verknüpft wäre, dafs die Schüler, die sich einmal an sie gewöhnt haben, kein Verlangen nach der vollständigen Bibel haben werden, und dafs diese allmählich von der Schulbibel, nicht nur in den Schulen, verdrängt werde.

Eine derartige Gefahr ist bei dem an zweiter Stelle aufgeführten Werke, dem biblischen Lesebuche von Strack und Voelker, der Natur der Sache nach völlig ausgeschlossen. Alles, was irgendwie zu der Ansicht Veranlassung geben könnte, dafs diese Arbeit die Bibel ersetzen und sich selbst als Schulbibel einführen wolle, ist sorgfältig vermieden, schon deshalb, weil sie sonst wenigstens in Preufsen gar keine Zukunft haben würde, da der Evangelische Ober-Kirchenrat in Berlin erklärt hatte, dafs er wohl Anträgen auf Einführung eines biblischen Lesebuchs, nicht aber einer Schulbibel zustimmen werde. Um den Charakter eines solchen Lesebuchs von vornherein deutlich hervortreten zu lassen, wurde nicht Spaltensatz, wie in jeder Bibel und auch in der Bremer Schulbibel, sondern ähnlich den Lese- und Lernbüchern der Schule durchlaufender Druck gewählt. Aus diesem Grundprinzip erklären sich auch alle sonstigen Eigentümlichkeiten des Werks. Der Inhalt, besonders der des alten Testaments, ist nicht wie in der Bibel geordnet, sondern, — ein sehr glücklicher Gedanke, — in gröfseren und kleineren Sachabschnitten zusammengestellt und mit entsprechenden Inhaltsüberschriften versehen; ebenso hat jeder Psalm, jede selbständige Erzählung, jeder Abschnitt in den prophetischen, poetischen und didaktischen Schriften eine fettgedruckte Überschrift erhalten. Es ist dies ein nicht genug zu lobender Vorzug des biblischen Lesebuchs, denn vermöge dieser Eigentümlichkeit wird es, wo es eingeführt ist, jedes biblische Historienbuch überflüssig machen, da es die Einzelgeschichten so gut oder besser noch als ein solches enthält. Was die Auswahl der Stücke anbetrifft, so stimmt dieselbe in den wesentlichsten Stücken mit der in der Bremer Schulbibel überein, nur dafs viele Partien, entsprechend dem Charakter eines Schullesebuchs, noch wesentlich verkürzt sind. So sehr man dies Verfahren bei den Propheten bedauern mufs, — ist doch z. B. der ganze Inhalt des Joel in 17 Zeilen, der des Amos in 40 zusammengedrängt — wenn man es auch unter den gegenwärtigen Umständen verstehen kann, so sehr wird man diese Verkürzung bei apokryphischen Schriften, wie dem Buche Judith, im höchsten Grade billigen müssen. Recht gut hätte aus schon oben angeführten Gründen das

Buch Esther fallen können, oder will man sich wirklich entschliefsen, dieses Werk in unseren Schulen zu behandeln? Allenfalls liefse sich über die Aufnahme dieser Schrift noch streiten, das Fehlen des Gebets des Asarja, des Gesangs der drei Männer und des Gebets Manasses würde aber gewifs niemand bedauern. Die Mitteilung dieser Stücke erklärt sich aus dem Wunsche der Herausgeber, »von jedem biblischen Buche, auch den kleineren und minder bedeutsamen, wenigstens eine kurze charakteristische Stelle mitzuteilen«. So schön und berechtigt dieses Streben an sich sein mag, und so sehr man sich über das Vorhandensein verschiedener in der Bremer Schulbibel fehlender prophetischer Stücke freuen kann, so giebt dies Verfahren doch an manchen Stellen dem ganzen Werke einen abgerissenen Charakter; ich wenigstens vermag es nicht zu billigen, wenn aus einzelnen Psalmen, und es ist deren eine ganze Anzahl, ein Vers oder höchstens zwei ohne allen Zusammenhang nach rückwärts und vorwärts mitgeteilt werden: kann man sich aus diesem oder jenem Grunde nicht entschliefsen, den ganzen Psalm abzudrucken, so soll man ihn nach meiner Ansicht ganz fallen lassen, nicht aber noch einzelne Verse zu retten suchen, zumal da die in ihnen zum Ausdruck gekommenen Gedanken auch anderswo in vollständigen Liedern sich wiederfinden. Einen Vorschlag möchte ich noch machen. In einem biblischen Lesebuch ist man sicher nicht streng an die oft zufällige Reihenfolge der Bücher der hl. Schrift gebunden; könnte man da nun nicht die prophetischen Verkündigungen an die Stelle der historischen Erzählung setzen, wohin sie geschichtlich gehören? Wahrscheinlich würde man dann mit den Propheten, wenn sie in die rechte Beleuchtung und den passenden Zusammenhang träten, mehr anfangen können, als jetzt möglich ist; sie würden sich als Bibellesepensum in die biblische Geschichtserzählung einfügen.

Nicht um zu tadeln, habe ich einzelne kleine Ausstellungen gemacht und Wünsche geäufsert, sondern weil ich das Werk im Ganzen für vorzüglich gelungen halte. Auf einiges, das mir besonders gefallen hat, sei noch kurz hingewiesen. Notwendige Parallelstellen, Erklärungen von Eigennamen und Hinweise auf die evangelischen und epistolischen Perikopen sind in den Fufsnoten unter dem Text enthalten. Genauere Wort- und Sacherklärungen finden sich in dem für Schulzwecke recht reichhaltigen und umfassenden Wort- und Sachregister, das, unter Berücksichtigung neuerer besonders metrologischer Forschungen bearbeitet, ein Bibellexikon im Kleinen darstellt. Die Beilagen sind überhaupt besonders dankenswert; aufser dem schon erwähnten

Register enthalten sie eine Erzählung der Leidens- und Herrlichkeitszeit Jesu, für den Schulgebrauch ganz ausgezeichnet, ein Verzeichnis der biblischen Bücher, der Anfänge der Evangelien und Episteln (warum nicht auch des Schlusses derselben?), eine sorgfältig bearbeitete biblische Zeittafel, in der auch die Regentenjahre der assyrischen, babylonischen, persischen, seleukidischen und ptolemäischen Herrscher und der römischen Procuratoren eine Stelle gefunden haben, eine übersichtliche Zusammenstellung der Jakobssöhne, der Könige beider Reiche, der Apostel, der wichtigsten römischen Kaiser bis auf Konstantin und der Hauptereignisse aus Luthers Leben. Ganz besonders möchte ich noch hinweisen auf den Grundrifs der Stiftshütte und des herodianischen Tempels (warum fehlt ein Plan des salomonischen Heiligtums?), auf die Karten von Palästina und dem Ostbecken des Mittelmeeres zum Verständnis der Reisen des Paulus und die Pläne von Jerusalem (der aber doch wohl etwas zu klein ausgefallen ist) und dem unter die zwölf Stämme verteilten Kanaan. Einer sehr wichtigen Beigabe sei noch last not least ganz besonders rühmend gedacht, eines »Verzeichnisses der zu behandelnden biblischen Geschichten und der dazu gehörigen Unterrichtsstoffe«; die Stellen für 169 alttestamentliche und 125 neutestamentliche biblische Geschichten sind hier angegeben, und jeder Geschichte sind Bibelverse als Leitstellen, dazu passende Lesestoffe, Liedstrophen und Katechismusstücke hinzugefügt. So ist dies Verzeichnis ein ausgezeichnetes Hülfsmittel für die Präparation und erleichtert zugleich die Möglichkeit, durch den Gebrauch des biblischen Lesebuchs ein biblisches Historienbuch entbehrlich zu machen. Nimmt man zu all diesen Vorzügen des Werks noch die gediegene Ausstattung in Bezug auf klaren, deutlichen Druck, festes, schönes Papier und starken, geschmackvollen Einband und den sehr billigen Preis hinzu, so wird man das »Biblische Lesebuch von Strack und Voelker« rückhaltlos loben müssen und nur wünschen können, dafs möglichst viele Schulen durch seine Einführung von seinen Vorzügen sich überzeugen mögen.

Pädagogische Tagesfragen.

Über die Schreibmaterialien im ersten Unterricht.

In den ministeriellen »Bestimmungen über das Mädchenschulwesen etc. vom 31. Mai 1894« findet sich unter »Schreiben« die »methodische Bemerkung«: »Statt Griffel und Schiefertafel empfiehlt sich für den Anfangsunterricht, um die Schrift von vornherein leicht zu machen, der Gebrauch von Bleistift und Papier. Der Übergang zum Schreiben mit der Feder erfolgt so früh als möglich«.

Nach diesem Hinweis von mafsgebender Stelle aus werden wohl die Freunde und Feinde der Schiefertafel aufs neue ihre Stimmen erheben, sodafs auch an dieser Stelle eine Meinungsäufserung am Platze sein dürfte.

Die Schiefertafel ist so recht ein Kind unserer, der deutschen Volksschule. Aus deren Bedürfnis herausgeboren und mit ihr allgemein geworden, ist sie noch nicht viel länger als hundert Jahre im Gebrauch. Ihre Vorzüge waren geeignet, die Wachs- und Thontafeln, die mit der gelehrten Bildung des Altertums zu uns herübergekommen waren, zu verdrängen und sich bis heute in fast ungebrochener Herrschaft zu behaupten. Infolge ihrer Massenverbreitung aber ist sie gegenwärtig geradezu ein nicht unwichtiger Industrieartikel geworden, dem ganze Ortschaften ihren Unterhalt verdanken.

Thonschiefer ist zwar in Deutschland nicht selten; man findet ihn bei Koblenz, in Nassau, im Thüringerwald und Harz massenhaft vor; aber von alledem eignet sich doch nur verhältnismäfsig wenig zu Tafeln und noch viel weniger zu Griffeln. Der Tafelschiefer mufs möglichst weich sein und durch eine genügende Menge beigemischten Kohlenstoffs die nötige schwarze Färbung erhalten haben. Das beste Material dieser Art findet sich im südöstlichen Thüringerwald. Auf dem Unnütz bei Gräfenthal und Lehesten (im Kreise Saalfeld des Herzogtums Meiningen) werden jährlich wohl über eine Million Centner Schiefer gebrochen, die einen Wert von mehreren Millionen Mark haben. In zahlreichen Ortschaften der Umgebung wird dieser

Rohstoff zu Schiefertafeln verarbeitet. Man spaltet den Schiefer in dünne Platten, schabt diese ab, schleift sie mit Sand und glättet sie mit Tripel oder Bimsstein und Kohlenstaub und rahmt sie dann ein.

Während brauchbarer Tafelschiefer auch noch anderorts gewonnen wird, kennt man bis jetzt nur einen einzigen Ort, der Rohmaterial für Griffel liefert. Es ist am Fellenberg zwischen Sonneberg und Steinach, wo der Schiefer für sämtliche Griffel der Erde gebrochen wird. Dieses Gestein weist nämlich zwei Arten von Schieferung auf, eine senkrechte und eine wagerechte, die sich mehr oder weniger rechtwinklich schneiden und somit ermöglichen, dafs sich das Material in »Stengel« oder griffelförmige Stifte spalten läfst. Diese werden sodann mit dem Schabeisen an den Kanten abgestumpft und in einer Maschine abgedreht. Gegen tausend Personen finden in jener Gegend als Griffel- und Tafelarbeiter Beschäftigung. — Berühmt ist auch die Fabersche Schieferfabrik zu Geroldsgrün bei Kronach — nicht weit von den genannten Schieferbrüchen —, die wohl die besten Erzeugnisse dieser Art liefert.

Schiefertafel und Griffel sind unbestritten die billigsten und einfachsten Schreibgerätschaften. Ungezählten Millionen haben sie bisher zu einer gewissen Schreibfertigkeit verholfen, und vorläufig werden sie wohl auch noch ihre Existenz behaupten. Aber schwer genug wird es ihnen schon jetzt gemacht, denn eine ganze Reihe von Feinden haben ihnen den Krieg erklärt.

Da ist zunächst ihre Zerbrechlichkeit, die den genannten Vorzug der Billigkeit doch etwas in Frage stellt. Ein leichtfertiger oder auch nur unbeholfener ABC-Schütze kann in einem Jahre ein Dutzend Tafeln und eine Unzahl von Griffeln in Scherben und Stücke verwandeln. Dieser Übelstand veranlafste schon vor dreifsig Jahren die Herstellung von künstlichen Schiefertafeln. Glatte Pappe oder festes Schreibpapier wird auf beiden Seiten mit schwarzer Ölfarbe angestrichen, getrocknet und mit Bimsstein abgeschliffen, dann mit Kienrufs in Leinölfirnis abgerieben und abermals in genannter Weise geschliffen, schliefslich mit schwarzer Ölfarbe, in der man Kienrufs und Bimssteinpulver aufgelöst hat, überzogen. Dieses »Schieferpapier« ist schwärzer und leichter als die Schiefertafel, dazu biegsam und unzerbrechlich. Die Schrift ist weifser und deutlicher und läfst sich ebenfalls mit dem nassen Schwamm wegwischen. Trotzdem kam dieses Material nur vereinzelt und vorübergehend in Gebrauch und zwar deshalb, weil der Überzug nicht lange Stand hielt und die Papiermasse von dem scharfen Griffel angegriffen wurde.

Um diesen Mängeln abzuhelfen, nahm man sodann als Zwischenlage Blech und präparierte es in ähnlicher Weise.

Diese Blechtafeln tauchten etwa vor dreifsig Jahren auf. Sie fanden thatsächlich in vielen Schulen Eingang und haben sich lange neben der Schiefertafel behauptet. Doch auch sie konnten sich auf die Dauer nicht halten, weil die Schrift nach etlichem Gebrauch unleserlich wurde.

Sogar mit Tafeln aus Hartglas stellte man Versuche an. Aber auch bei ihnen erwies sich der Schieferanstrich nicht haltbarer als bei den vorigen Materialien.

Jetzt sind alle diese Erzeugnisse so gut wie vergessen; die Schiefertafel hat sie siegreich aus dem Felde geschlagen, aber versöhnen konnte sie ihre Feinde deshalb nicht. Und wer sind diese?

Da kommt zuerst der Augenarzt und sagt: An der Kurzsichtigkeit unserer Jugend hat die Schiefertafel einen erheblichen Schuldanteil. Durch Versuche ist festgestellt, dafs sich schwarze Schrift auf weifsem Grunde leichter lesen läfst als umgekehrt. Schwarze Schreibschrift auf weifsem Papier liest z. B. noch ein gesundes Auge auf einer Entfernung von 1,25 m, während die Schrift auf der Schiefertafel kaum noch bei 1 m Abstand erkannt wird.

Wir stehen hier vor einem rätselhaften physiologischen Gesetz, dessen Wirksamkeit so recht in die Augen fällt, wenn man zwei kongruente Figuren, z. B. zwei Bäume, Tiere oder Menschen, von denen die eine schwarz auf weifs, die andere weifs auf schwarz gezeichnet ist, miteinander vergleicht. Hierbei ergiebt sich nämlich, dafs bis zu einer gewissen Grenze die schwarze um so kleiner und schärfer, die weifse um so gröfser und verschwommener erscheint, je weiter man sich von ihnen entfernt. Wer sie bei einem Abstand von mehreren Metern dicht nebeneinander sieht und vergleicht, wird, wenn er das optische Gesetz nicht kennt, für unmöglich halten, dafs beide Figuren kongruent und gleich scharf dargestellt sind.

Des weiteren kommt hinzu, dafs sich die Schrift auf der Schiefertafel ohnedies sehr leicht verwischt, und dann hat das Kind erst recht seine liebe Not, das Geschriebene abzulesen, was jeder beteiligte Lehrer zu seinem Leidwesen täglich erfährt. Und wenn die Schiefertafel noch tiefschwarz wäre! Nein, sie hat eine blau-, meist grauschwarze Färbung, und die Schrift ist nicht weifs sondern grau. Dazu wird die Darstellung der Schrift nach längerem Gebrauch der Tafel immer schwieriger und stellt somit immer höhere Anforderungen an das Gesicht des Schülers.

Am bedenklichsten aber ist der eigentümliche Glanz des Schiefers. Das zarte Auge des Kindes, das von diesem Widerschein täglich stundenlang geblendet wird, mufs schliefslich Schaden erleiden; das unterliegt keinem Zweifel.

Nach dem Augenarzte meldet sich der Lungenarzt zum

Wort und sagt: Weg mit Schiefertafel und Griffel; denn sie schädigen die Atmungsorgane. Diese Behauptung mag wohl im ersten Augenblicke lächerlich klingen, ist aber näher besehen durchsaus nicht grundlos. Beim Schreiben reiben sich von den Gerätschaften fortgesetzt ganz feine Staubteilchen ab, und zum Teil werden diese vom Schüler aus nächster Nähe mit Mund und Nase aufgesogen und der Lunge zugeführt. Dafs dieser Schieferstaub gerade wegen seiner Feinheit den empfindlichen Atmungsorganen mit der Zeit nachteilig werden mufs, kann ebenfalls nicht bestritten werden.

Auch für die sensitiven Nerven ist das Gekritzel auf der Schiefertafel nichts weniger als erspriefslich. Es giebt kaum ein aufregenderes Geräusch als dieses; schon der Gedanke daran kann bei einem nervösen Lehrer Kopfschmerzen hervorrufen. Und was für die Erwachsenen schädlich ist, gereicht jedenfalls auch den Kindern nicht zum Vorteil.

Das sind die Gründe, die die Hygieiniker gegen Schiefertafel und Griffel ins Feld führen. Bedingungslos wird beides von ihnen aus der Schule gewiesen; Feder und Papier sollen an dessen Stelle treten. Und ihre Forderung ist nicht erfolglos geblieben, zumal auch die Pädagogen von ihrem Standpunkte aus manches gegen dieses Schreibmaterial einzuwenden haben.

»Um die Schrift von vornherein leicht zu machen«, empfehlen die ministeriellen Bestimmungen Bleistift und Papier. Gewifs! Denn die Übungen auf der Schiefertafel machen die Hand »schwer«. So sehr sich Griffel und Schiefertafel von Feder und Papier unterscheiden, so weit weicht die Mechanik des Schreibens in diesem und jenem Falle von einander ab. Nicht allein, dafs der Schüler in gewisser Beziehung das Schreiben mit Feder und Papier noch einmal von neuem lernen mufs, tritt die alte Gewöhnung an den starren Griffel und die feste Tafel immer wieder hindernd in den Weg. Der Schüler legt den Grund zu einer unnatürlichen, schlechten Federhandschrift, die nur mit viel Mühe und in verhältnismäfsig wenig Fällen späterhin wieder gänzlich berichtigt und verbessert wird. Zahlreiche Versuche bestätigen, dafs Kinder, die von Haus aus nur die Feder in die Hand bekommen, in kürzerer Zeit und dazu viel schöner schreiben lernen als solche, die sich erst jahrelang mit dem Griffel abplagen müssen.

Und trotzdem wollen sich viele Schreiblehrer nicht von vornherein für Feder und Papier erklären. Auch das hat seinen guten Grund, zumal beim Massenunterricht, wo die unmittelbare Hilfeleistung des Lehrers immer nur auf wenige Schüler beschränkt bleibt. Die Handhabung der elastischen Feder aber ist anfangs viel schwieriger als die des starren Griffels. Die flüssige Tinte läfst keine Verbesserung falscher Formen zu.

Und das Kind wischt doch so gerne, um verunglückte Buchstaben durch bessere zu ersetzen und seiner Arbeit ein möglichst gutes Aussehen zu geben. Klexerei und Schmiererei könnten bei dem unbeholfenen A B C-Schüler nicht vermieden werden. Somit würde der Unsauberkeit von Haus aus Vorschub geleistet, und zaghaften Schülern nähme man wohl gar den Mut, die Schaffensfreudigkeit. Im Einzelunterricht mögen diese Mifsstände nicht aufkommen; im Massenunterricht aber sind sie vorhanden und nicht zu beseitigen.

So scheint auch in diesem Falle ein Mittelweg geboten. Man müfste von einer trocknen Schrift ausgehen, die der Leichtigkeit der Hand keinen Abbruch thut und sich doch leicht wegwischen und verbessern läfst, — um nach etlicher Fertigkeit zu Feder und Tinte zu greifen.

An Versuchen, die teils der Hygieine, teils der Pädagogik oder auch beiden zugleich gerecht werden wollten, hat es in der letzten Zeit ebenfalls nicht gefehlt. So sind wohl noch manchem die weifsen Kalktafeln in Erinnerung, die vor etwa zehn Jahren im Handel erschienen. Die Schrift wurde mit dem Bleistift erzeugt und liefs sich wegwischen. Warum sie nur vereinzelt und vorübergehend Eingang in wenigen Schulen fanden, kann ich nicht sagen.

Mehr Glück hatten die künstlichen Griffel, die sog. Milchstifte, die in der Faber'schen Fabrik zu Geroldsgrün aus geschlämmtem Schiefermehl mit Zusatz von Kalk gegossen werden. Sie sind viel weicher als die natürlichen Schieferstifte und deshalb empfehlenswerter.

Auch ein Aluminiumstift ist letzthin mit in den Wettbewerb getreten. Zwar ermöglicht er eine scharfe Schrift und wird seiner Unzerbrechlichkeit wegen mit der Zeit auch billiger als der Schiefergriffel; ob er aber letzteren verdrängen wird, bleibt zweifelhaft und wäre auch gar nicht zu wünschen, da er doch zu hart ist und die Tafel zu sehr angreift.

Grofse Hoffnung setzte man dagegen noch in jüngster Zeit auf mattweifse Tafeln, die aus einer eigentümlichen Papiermasse hergestellt sind und mit Bleistift beschrieben werden. Die Schrift läfst sich mit einem nassen Schwamme, wenigstens anfangs, leicht und spurlos wegwischen. Leider stellte sich bald heraus, dafs Nässe und Reibung die Masse nach etlichem Gebrauche angreifen und die Tafel unbrauchbar machen. Es ist schade, dafs die Versuche zu keinem widerstandsfähigeren Material dieser Art geführt haben; Hygieine und Pädagogik hätten ihm gewifs das Wort geredet und zum Siege verholfen.[1])

[1]) Während diese Zeilen der Veröffentlichung harrten, hat abermals eine weifse Papptafel, von der Papierhandlung Hilmar Bennewitz in Leipzig versandt, an die Schulthür geklopft. Sie unterscheidet

Tafeln aus emaillirtem weifsen Eisenblech, die ebenfalls vor kurzem auf der Bildfläche erschienen und in ähnlicher Weise wie jene Papiertafeln benutzt wurden, hatten von Haus aus weniger für sich. Man brauchte sie aber trotzdem hier und da, und sie wären wohl auch noch im Gebrauch, wenn sie sich nicht nach kurzer Zeit so blank poliert hätten, dafs ihr Glanz die Augen blendete und schädigte.

So behaupten nach wie vor Schiefertafel und Griffel ihr altes Recht, und man hat bisher nichts thun können, als ihren Gebrauch auf die Elementarklassen zu beschränken. In den Mittel- und Oberklassen der Volksschulen aber sind diese Gerätschaften zum gröfsten Teil, in den höheren Schulen hingegen fast ausnahmslos durch Papier und Feder verdrängt.

Wenn wir auf die grofsartigen Erfolge unserer Industrie, besonders auf den Schaffensgeist unserer erfindungsreichen Zeit blicken, so müssen wir uns wundern, dafs trotz mannigfacher Versuche noch kein befriedigendes Material für den ersten Schreibunterricht erzeugt worden ist. Erklären lassen sich die Mifserfolge wohl nur damit, dafs bisher noch keine berufenen Männer ernstlich an die Lösung der sehr wichtigen Frage herangetreten sind. Warum hat man es noch nicht mit Aluminium versucht? Sollte sich aus diesem Metall unter irgend welchen Zusätzen kein Material herstellen lassen, das die Vorzüge obiger Papier- und Blechtafeln in sich vereinigt, ohne mit deren Nachteilen behaftet zu sein? Oder müfste man etwa besser auf Pergament zurückgreifen?

Wie die Sache jetzt liegt, bleibt also jeder Elementarklasse nur die Wahl zwischen Schiefertafel und Griffel oder Papier und Bleistift. Überall wo die Billigkeit des Materials nicht den Ausschlag geben mufs, ist es aus den erörterten hygieinischen und pädagogischen Gründen an der Zeit, dafs vorläufig dem Papier Eingang verschafft wird. Gegenüber dem gewöhnlichen Bleistift aber möchte ich zum Schlusse noch auf den Tintenstift, den sog. Tramstift, aufmerksam machen. Er ist sehr weich und erzeugt eine Schrift, die der der Tinte deshalb nahe kommt, weil sie schärfer, leserlicher als Bleistiftschrift ist und sich nicht so leicht wie diese verwischen läfst.

Nordhausen a. H. K. O. Beetz.

sich äufserlich nicht wesentlich von ihrer Vorgängerin; nur ist sie auf der einen Seite mit Doppellinien, auf der andern mit einem Quadratnetze in roter Farbe versehen. Nach den wenigen angestellten Versuchen scheinen diese Linien und die Masse selbst gegen den feuchten Schwamm ziemlich widerstandsfähig; die Bleistiftschrift hingegen läfst sich leicht tilgen, der rückständige Schlamm aber nur schwer entfernen, sodafs die mattweifse Fläche bald ein schmutziges Aussehen erhält. Der Reinigung sehr hinderlich sind die dicken Holzrahmen; auch um Brüche zu vermeiden, müfsten diese durch eine andere, besonders dünnere Einfassung ersetzt werden.

Neuere Erscheinungen auf dem Gebiete der allgemeinen Pädagogik.

Vom **Herausgeber.**

(Schlufs.)

5. Schriften zur Schulverwaltung, -Organisation und -Ausstattung.

Alethagoras, Unser Gymnasial-Unterricht. 2. Auflage. Braunschweig 1894. Otto Salle. 52 S. 0,60 M.

Ziegler, Dr. theol., Notwendigkeit und Berechtigung des Realgymnasiums. Stuttgart 1894. Göschen. 31 S.

Es sind scharfe Worte, die der ungenannte Gymnasiallehrer über unsern heutigen Gymnasial-Unterricht, insbesondere über die schädliche Einwirkung des Klassicismus auf die Jugenderziehung ausspricht. Das Gefühl, dafs das Gymnasium in seiner jetzigen Gestalt sich überlebt habe, herrscht in weiten Kreisen, und so wird hoffentlich die Broschüre das ihre zur Klärung der Angelegenheit beitragen. — In der zweiten Schrift legt der bekannte Strafsburger Universitäts-Professor eine Lanze für die völlige Gleichberechtigung des Realgymnasiums mit dem alten Gymnasium ein. Ob es etwas nützen wird?

Reinecke-Schöppa, Die allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872. Nach amtlichen Quellen bearbeitet. Leipzig 1894. Dürrsche Buchhandlung. 143 S. 1,50 M. geb.

Eine sorgfältig kommentierte Ausgabe der Allgemeinen Bestimmungen, die bis zum Schlusse des Jahres 1893 weitergeführt ist, leider aber durch die Veränderungen, welche die Bestimmungen über das Mädchenschulwesen vom 31. Mai 1894 geschaffen haben, heute überholt ist.

Frey, Karl, Die Schulaufsicht, ihre Aufgaben und ihre Gestaltung. Köln 1894. Kölner Verlags-Anst. und Druckerei.

Homscheidt u. Grabowski, Die Schulaufsicht. Bielefeld, Helmich. 41 S. 75 Pf.

Kühne, Pütz u. Redeker, Die Regelung der Lehrerlaufbahn. Ein Beitrag zur Schulaufsichtsfrage. Bielefeld, Helmich. 16 S.

Die Hauptlehrerfrage auf dem 18. rheinischen Lehrertage. Bielefeld, Helmich. 23 S.

Bekanntlich hat die Frage der Schulaufsicht, speciell die Hauptlehrerfrage, am Niederrhein in der letzten Zeit zu leidenschaftlichen Auseinandersetzungen geführt. Vom Niederrhein stammen auch die oben angezeigten Schriften. Freys Buch ist eine grundlegende, ungemein sorgfältig bearbeitete Studie, die niemand wird unbeachtet lassen dürfen, der in dieser Frage das Wort nimmt. — Die zweite Broschüre enthält die beiden Vorträge, welche auf dem diesjährigen rheinischen Provinzial-Lehrertage die Frage von entgegengesetzten Standpunkten beleuchteten. — Die dritte bietet im Anschlufs an Dörpfeld einen Vermittelungsvorschlag, während die letzte in pikanter, aber sicher nicht jedem zusagender Weise die Verhandlungen über diese Frage auf dem 18. rheinischen Lehrertage schildert. Der eigentliche Streitpunkt in dieser Frage ist ja der, ob der Leiter nur die äufseren Angelegenheiten der Anstalt beaufsichtigen und der Kreisschulinspektor der nächste Vorgesetzte der Lehrer sein, oder ob als solcher der Schulleiter mit rektoralen Rechten fungieren soll, also auch inbezug auf den inneren Betrieb den Lehrern vorgesetzt sein mufs. Wir stehen auf dem Standpunkte des Lehrertages in Stuttgart, der sich für die letztere Auffassung erklärte, jedoch dabei eine geordnete Mitwirkung des Lehrerkollegiums an der Schulleitung verlangte.

Lomberg, Aug., Grofse oder kleine Schulsysteme? Langensalza 1893, Beyer u. Söhne. 34 S. 0,45 M.

Becker, Herm., Wider die öffentlichen Schulprüfungen. Bielefeld, Helmich. 20 S. 0,50 M.

Lange, Dr. Karl, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. Langensalza 1893, Beyer u. Söhne. 23 S. 0,30 M.

Lomberg tritt in der zuerst genannten Broschüre in überzeugender Weise für kleine Schulsysteme ein. Becker plaidiert, wie schon der Titel seiner Schrift ergiebt, für Abschaffung der öffentlichen Prüfungen, während Dr. Lange der Ansicht ist, dafs dieselben in zweckmäfsiger Gestaltung auch heute noch ihre Existenzberechtigung nachweisen können.

Bendziula, Albert, Zur Schulbankfrage. Berlin 1893, Öhmigke. 12 S. 0,80 M.

Ein sorgfältig ausgearbeitetes amtliches Gutachten, das über den heutigen Stand der Schulbankfrage durch Wort und Bild vorzüglich orientiert.

Mey, Dr. Oskar, Die Schulen und der organische Bau der Volksschule in Frankreich. Berlin 1893, Bibliogr. Bureau. 226 S. 3 M.

Das Buch orientiert auf Grund eigener Anschauung des Verf. aufs beste über das französische Volksschulwesen und kann uns zugleich von dem Wahne befreien, als ob wir auch auf dem Gebiete des Schulwesens es so herrlich weit gebracht hätten.

6. Schriften über Lehrerverhältnisse.

Haufe, Dr. Ewald, Aus dem Leben eines freien Pädagogen. Leipzig, Bacmeister. 158 S. 1,20 M.

Pilz, Dr. Karl, Das Tagebuch eines deutschen Schulmannes. Oasen und Stationen aus den letzten Jahrzehnten meines Lehrerlebens. Leipzig 1892, Fr. Richter. 152 S. 2 M.

Keferstein, Dr. Ernst, Betrachtende Wanderungen durch die Unterrichts- und Erziehungslehre nebst einem »Erinnerungen aus dem Leben des Verfassers« enthaltenden Anhang. Jena 1894, Mauke. 480 S. 6 M.

Es ist immer interessant, den Lebenslauf eines bedeutenden Mannes zu verfolgen, zu sehen, wie die innewohnende Kraft alle äufseren Hemmnisse überwindet. Wir zweifeln darum nicht, dafs sowohl das Buch von Dr. Haufe, als auch das von Dr. Pilz, so verschiedenartig auch die Charaktere und Lebensschicksale beider sind, dankbare Leser finden werden. Auch der dritte im Bunde, Dr. Keferstein, wird in seinen »Erinnerungen« gern gelesen werden; in der ersten Hälfte des Buches verbreitet sich der Verf. in völlig zwangloser Form über das ganze Gebiet der Erziehung — in der Form ein echter »Keferstein«.

Meyer-Markau, W., Der Lehrer Leumund. Urschriftliche Worte zeitbürtiger deutscher Schriftsteller, Dichter und Gelehrten über Lehrer und Schule. Bielefeld, A. Helmich, 2. Aufl. 228 S. 2,50 M.

Das Buch ist so bekannt in der deutschen Lehrerwelt, dafs wir uns mit der kurzen Anzeige der zweiten Auflage desselben begnügen können.

Linke, K., Über Lehrerbildung, im Zusammenhange mit ihrem Endzwecke, der Versittlichung des Menschengeschlechtes. Braunschweig 1894, Appelhans u. Pfenningstorff. 15 S.

Ein tüchtiger Vortrag, der in schöner Sprache die Forderungen begründet, die heutigen Tages an die Lehrerbildung gestellt werden müssen, wenn die Lehrer ihrer hehren Aufgabe voll und ganz sollen gewachsen sein.

Rademacher, Lehrerschaft und Volkskunde. Bielefeld, A. Helmich. 16 S. 0,40 M.

Die Broschüre enthält die Aufforderung an die Leser, des Volkes Glauben, Brauch, Sitte und Gewohnheit zu beobachten und ihre Erfahrungen und Erlebnisse für die Gewinnung einer »deutschen Völkerkunde« nutzbar zu machen, eine Aufforderung, der die Lehrerwelt sich nicht entziehen wird.

Wentzel, C. A., Themen aus den verschiedenen Gebieten der Pädagogik nebst Dispositionen und Winken zu ihrer weiteren Ausführung für Lehrer. 2. Aufl. Minden i. W., Marowsky. 100 S.

Grimm, V., Wegweiser bei der Vorbereitung auf die zweite Lehrerprüfung. Hamm 1893, Beyer u. Thiemann. 64 S. 1,25 M.

Wir halten von derartigen Büchern wie die obigen nicht allzu

viel, wollen jedoch gern zugeben, daſs sie nicht ohne Nutzen gebraucht werden können.

Hindrichs, E., Friedrich Wilhelm Dörpfeld. Sein Leben und Wirken und seine Schriften. Gütersloh 1894, C. Bertelsmann. 128 S.

Vogelsang, W., Rektor F. W. Dörpfeld. Kurze Darstellung seines Lebens und Wirkens. Hilchenbach 1894, F. Wiegand. 0,60 M.

Zwei Biographien des kürzlich verstorbenen »Meisters am Rhein«, die dessen zahlreichen Verehrern gewiſs willkommen sein werden.

7. Pädagogische Tagesfragen.

Der für die Besprechungen knapp zugemessene Raum unserer Monatschrift zwingt uns, bei den folgenden Schriften, die zum Teil nur eine ephemere Bedeutung haben, zum Teil einer Besprechung nicht bedürfen, uns auf die Wiedergabe der Titel zu beschränken:

Jenzig, Ludw., Pädagogik der That. Stuttgart 1894. Rob. Lutz. 32 S.

Dringende Worte in drängender Zeit. Drei Schulfragen. Bremen 1893, Ed. Hampe. 48 S. 0,50 M.

Siebert, Rich., Reform der Volksbildung. Beiträge zur Socialreform. I. Hannover 1894, Manz u. Lange. 64 S.

Ichenhäuser, Eliza, Der gegenwärtige Stand der Frauenfrage in allen Culturstaaten. Leipzig 1894, Roſsberg. 56 S. 1,20 M.

Vogelsang, Em., Zur Frage der Erziehung unserer »höheren Töchter« unter Benutzung des Kindergartens. Bielefeld, Helmich. 34 S. 0,60 M.

Walcker, Dr. Karl, Der Anteil der Frauen am geistigen Leben. Bielefeld, Helmich. 16 S. 0,40 M.

Die Mädchenerziehung im preuſsischen Militärwaisenhause in ihrer Bedeutung für unser Volk. Wolfenbüttel 1893, Jul. Zwiſsler. 37 S.

Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Langensalza 1892, Beyer u. Söhne. 24 S.

Fleischner, Ludw., Berufsbildung für Mädchen. Ein Beitrag zur Frauenfrage. Wien 1893, Czelinski. 28 S.

Luneburg, G., Die Koch- und Haushaltungsschule in Verbindung mit der Mädchen-Volksschule. Eberswalde, Ad. Lemme. 32 S. 0,50 M.

Nouvel, Math., Leitfaden für die Hand der Schülerinnen in Haushaltungsschulen. Breslau, Hirt. 64 S.

Silex, H., Einfache Buchführung. Ein Übungsbuch für Schülerinnen in Mädchen-Fortbildungsschulen. Braunschweig 1893, Appelhans u. Pfenningstorff. 24 S. 0,30 M.

Tischendorf, Jul., Warum sind Elternabende abzuhalten und wie sind sie zweckmäſsig zu gestalten? Dresden 1894. Reuter. 64 S.

Deutschmann, Philipp, Schulsparkassen, deren Zweckmäſsigkeit und Einrichtung. Breslau, Görlich. 26 S. 0,50 M.

Götze, Dr. Wold., Der Handfertigkeitsunterricht an den Lehrerseminaren. Leipzig 1894, Hinrichs. 32 S. 0,60 M.

Götze, Dr. Wold., Schulhandfertigkeit. Ein praktischer Versuch, den Handfertigkeitsunterricht mit der Schule in Verbindung zu setzen. Leipzig 1894, Hinrichs. 82 S. 1,50 M.

Schiller, Dr. Herm., Die schulhygienischen Bestrebungen der Neuzeit. Frankfurt a. M., Diesterweg. 65 S. 0.60 M.

Beyer, Otto Wilh, Deutsche Ferienwanderungen. Schülerreisen als Anschauungsgänge in deutscher Landes- und Volkskunde. Leipzig 1894, Reichardt. 73 S. 1,20 M.

E. v. Schenckendorff und Dr. med. **F. A. Schmidt**, Jahrbuch für Jugend und Volksspiele. 3. Jahrgang. 1894. Leipzig 1894, R. Voigtländer. 309 S.

Koch, Dr. K., Die Entwickelung des Jugendspieles in Deutschland. Hannover-Linden, Manz und Lange. 0,30 M.

Mahrann, H., Volkswirtschaftliches Lesebuch zu Unterrichtsgebrauch. Berlin 1893, C. Heymann. 96 S. 1 M.

Reyer, Dr. Ed., Entwickelung und Organisation der Volksbibliotheken. Leipzig 1893, W. Engelmann. 116 S. 2 M.

Siedler, Johanna, Grufs der Städte, Festspiel zu Kaisers Geburtstag für Mädchenschulen. Berlin 1895, Öhmigke. 26 S. 0,50 M.

Jahns, Dramatische Scenen aus dem Leben der Königin Luise von Preufsen. Festspiele für vaterländische Gedenktage in Mädchenschulen. Hannover 1894, Helwing. 56 S. 0,50 M.

Bahlsen, Dr. Leo, Schulfestspiele aus der Geschichte des Vaterlandes. Leipzig, Ph. Reclam jun. 72 S. 0,20 M.

Sommer, Fedor, Pestalozzi in Stanz. Charakterbild in 3 Aufzügen. Liegnitz 1894, C. Seyffarth. 51 S.

Handtke, Emil, Postels deutscher Lehrerkalender für das Jahr 1895. 22. Jahrg. Breslau, Hirt. 1 M.

Schröder, Lehrer-Kalender für das Jahr 1895. 5. Jahrgang. Halle a/S., Schrödel. 0,50 M.

Volker, H. S., Handbuch der deutschen Volksbildungsbestrebungen. Zürich 1893, Cäsar Schmidt. 132 S. 2 M.

Gieseking, Ernst, Die Körperhaltung und ihre Folge bei den Schulkindern. Bielefeld, Helmich. 42 S.

Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. Langensalza 1892, Beyer u. Söhne. 22 S.

Kreyenberg, Gottf., Luise, Königin von Preufsen, ihre ethische und pädagogische Bedeutung. Berlin, Öhmigke. 34 S. 0,60 M.

alender für deutsche Volksschullehrer 1895. II. Teil. Jahrbuch des deutschen Lehrervereins. Berlin und Leipzig, Jul. Klinckhardt.

P. Rogge, Was hat die Schule zu thun, um die Sprachfehler zu bekämpfen? Danzig 1895. A. W. Kafemann. 29 S. 0,50 M.

Grosse, Dr. Karl, Reform der preufsischen Rektoratschulen. Bad Ems, R. Sommer. 48 S.

Hochegger, Dr. R., Professor a. d. Universität Czernowitz, Über die Aufgaben des akademischen Studiums mit besonderer Rücksicht auf die Bedürfnisse und Forderungen der Gegenwart. Langensalza 1894, Beyer u. Söhne. 42 S.

Wolgast, Heinr., Über Bilderbuch und Illustration. Hamburg, C. Klofs. 22 S. 0,40 M.

Nachtrag.

Dörpfeld, Fr. W., Gesammelte Schriften. Gütersloh 1894/95. C. Bertelsmann.

Es freut uns sehr, dafs die Gesamtausgabe der Dörpfeldschen Schriften rasch gefördert wird. Aufser den beiden schon im vorigen Hefte angezeigten Büchern sind uns neuerdings noch die folgenden Schriften zugegangen: Denken und Gedächtnis. Eine psychologische Monographie. 5. Aufl. 171 S. 2 M.; Der didaktische Materialismus und eine Buchrecension. Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buchrecension. 3. Aufl. 140 S. 2 M.; Religiöses und Religionsunterrichtliches. 2. Aufl. 232 S. (enthaltend u. a. der Lehrerstand und die »christlichen«. Klassiker, über Erzählen und Einprägen der biblischen Geschichten, zur nochmaligen Auseinandersetzung mit dem Memoriermaterialismus, ein Wort über Sonntagsschulen); zwei Worte über Zweck, Anlage und Gebrauch des Schriftchens: »Encheridion der biblischen Geschichte«. 4. Aufl. 131 S. 1,20 M. Unter Bezugnahme auf die ausführliche Darlegung des Inhaltes dieser Schriften in unserem Dörpfeld-Hefte vom vorigen Jahre sehen wir von einer weiteren Besprechung derselben ab und wünschen nur aufs innigste, dafs sie viele Leser finden möchten.

Albert Richter, Neudrucke pädagogischer Schriften. Leipzig 1890/93, Rich. Richter.

Von dieser Sammlung, die den Ausgaben pädagogischer Klassiker von Mann, K. Richter, Lindner, Fröhlich in mancher Beziehung ergänzend zur Seite tritt, liegen uns die ersten 14 Bändchen vor, die folgende Neudrucke enthalten: 1) Geschichte meiner Schulen von Friedr. Eberh. v. Rochow. (Alb. Richter.) 72 S. 80 Pf. 2) Gregorius Schlaghart oder die Dorfschule zu Langenhausen. Von Joh. Ferd. Schlez. (Alb. Richter.) 80 S. 80 Pf. 3) J. B. Schupp, der deutsche Lehrmeister. (Dr. Paul Stötzner.) 61 S. 80 Pf. 4) Kursächsische Volksschulordnungen (1580—1773) (Alb. Richter.) 93 S. 80 Pf. 5) Almansor, der Kinder Schulspiegel. Von Martin Hayneccius (Dr. Otto Haupt.) 131 S. 80 Pf. 6) J. G. Schummel, Fritzens Reise nach Dessau; und F. E. v. Rochow, Authentische Nachricht von der zu Dessau auf dem Philanthropin abgehaltenen öffentlichen Prüfung (Alb. Richter.) 76 S. 80 Pf. 7) J. B. Schupp, Vom Schulwesen (Dr. Paul Stötzner.) 106 S. 80 Pf. 8) J. A. Comenius, Musterschule (Alb. Richter.) 86 S. 80 Pf. 9) u. 12) Ratichianische Schriften. (Dr. Paul Stötzner.) 88 S. 80 Pf. u. 164 S. 1,20 M. 10) Aug. Herm. Francke, Kurzer und einfältiger

Unterricht. (Alb. Richter.) 87 S. 80 Pf. 11) Joh. Gottfr. Zeidler, Sieben böse Geister, welche neuesten Tages guten Teils die Küster und sog. Dorfschulmeister regieren. (Alb. Richter.) 196 S. 1,20 M. 13) Bernh. Overberg, Von der Schulzucht. (Alb. Richter.) 91 S. 80 Pf. 14) J. B. Basedow, Vorstellung an Menschenfreunde. (Dr. Herm. Lorenz.) 120 S. 80 Pf. Wie die Leser sehen, bringen die »Neudrucke« in erster Linie nicht Schriften, die schon in den andern Ausgaben zugänglich sind; auch berücksichtigen sie nicht ausschliefslich sog. »pädagogische Meisterwerke«, sondern auch Schriften, die für die Geschichte der Schule und die Kulturgeschichte im allgemeinen als Quellenschriften zu betrachten sind. Da die Schriften aufserdem mit ausführlichen Einleitungen und, wo nötig, mit erklärenden Anmerkungen versehen sind und sich durch billigen Preis auszeichnen, so dürfen wir sie aufs beste empfehlen.

Joh. Meyer, August Hermann Niemeyers ausgewählte pädagogische Schriften. Erster Teil: Einführung in Niemeyers Leben und Lehre; Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, 1. Teil. 2. unveränderte Auflage. Langensalza 1894, Schulbuchhandlung von F. G. L. Grefsler. 320 S. 4 M.

Das vorliegende Werk bildet den fünften Band der von Dr. Fröhlich herausgegebenen »Klassiker der Pädagogik«. Ich darf mir vielleicht erlauben, auf die neue Auflage desselben aufmerksam zu machen. Niemeyer hat auch heute noch ein Anrecht, gehört zu werden; ja in manchen Fragen der eigentlich pädagogischen Technik orientiert er besser als eine ganze Anzahl seiner Nachfolger, sodafs niemand sein Buch unbefriedigt aus der Hand legen wird. Bei dieser Gelegenheit mache ich auch auf die andern, in der Fröhlichschen Sammlung erschienenen pädagogischen Klassiker aufmerksam, deren Bearbeitung als mustergültig anerkannt ist: Herbart, Salzmann, Luther (Dr. Wagner), Campe (K. Cassau), Jean Paul (Konr. Fischer), Kant (Körner u. Fröhlich), Comenius (Pappenheim), Ratichius (Dr. Gideon Vogt.)

Joh. Meyer, Die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktbr. 1872 betr. das Volksschul-, Präparanden- und Seminar-Wesen, sowie die Bestimmungen vom 31. Mai 1894 über das Mädchenschulwesen, die Lehrerinnenbildung und -Prüfungen, erläutert und ergänzt durch den Hauptinhalt der bis zum 1. Juli 1894 erlassenen Ministerial-Verfügungen. Langensalza 1895, F. G. L. Grefsler. 216 S. 1,50 M.

Diese von mir seit Jahren vorbereitete und sorgfältig kommentierte Ausgabe ist gegenwärtig wohl die einzige, welche bis zur jüngsten Gegenwart fortgeführt ist. Von sämtlichen Ministerial-Erlassen ist ihr Ort in dem »Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preufsen« angegeben, so dafs, wo der von mir gebrachte Hauptinhalt nicht genügt, der unverkürzte authentische Text leicht zu finden ist. Der Preis ist bei guter Ausstattung sehr mäfsig.

Neue Bücher und Aufsätze.

a) Bücher.

Alge, Realsch.-Vorst., S., Beiträge zur Methodik des französischen Unterrichts. (68 S.) St. Gallen, Huber u. Co. 1 M.

Bartholomäus, Rekt., Wilh., Verdeutschungsbuch. Unter Mitwirkung von Gymn.-Direkt. C. Schmelzer bearb. (VIII, 210 S.) Bielefeld, A. Helmich. 3 M.

Grosse, Rekt., Dr. Karl, Reform der preufsischen Rektoratschulen. Ein Vorschlag. (48 S.) Bad Ems, R. Sommer. 0,80 M.

Kuntzemüller, Dr. Otto, Die Lösung der Schulfrage, den nationalen, wirtschaftlichen und pädagogischen Forderungen entsprechend. (X, 41 S.) Dessau, R. Kahle. 1 M.

Lange, G., Die Vertretung des Lehrers in den örtlichen Schulverwaltungskörpern. (18 S.) Bielefeld, Helmich. 0,50 M.

Ohlert, Töchtersch.-Oberl., Arnold, Lese- und Lehrbuch der französischen Sprache. Ausgabe B. für höhere Mädchenschulen. Nach den Bestimmungen vom 31. Mai 1894 bearb. (VIII, 245 S.) Hannover, C. Meyer. 2 M.

—, —, Schulgrammatik der französischen Sprache. Ausgabe B. für höhere Mädchenschulen. (VII, 205 S.) Ebd. 1,40 M.

—, —, Methodische Anleitung f. den französischen Unterricht an höheren Mädchenschulen. (72 S.) Hannover, C. Meyer. 0,25 M.

Patuschka, Rektor, A., Lehrplan f. die siebenklassige Bürgerschule zu Schmölln. Schmölln, R. Bauer. 1 M.

Wolgast, Heinr., Über Bilderbuch und Illustration. (22 S.) Hamburg, C. Klofs. 0,40 M.

b) Aufsätze.

Baade, Friedr., Zum Lehrplan in der Pflanzenkunde. Pädag. Ztg. 2. Berlin, W. u. S. Löwenthal.

Horn, Fr., Dr., Aufmerksamkeit und Wille. Deutsche Blätter f. erz. Unt. Langensalza, Beyer u. Söhne.

Koch, Paul, Die Erziehungsarbeit in Bezug auf die Körperpflege. Allg. deutsche Lehrer-Ztg. 3. 4. Leipzig, Klinkhardt.

Köhler, Rich., Über anfechtbare und unanfechtbare Forderungen an die Schule. Frankfurter Schulztg. 1—3. Frankfurt a./M., E. v. Mayer.

Lay, W. A., Über physiologische Psychologie und Schulpraxis. Deutsche Schulpraxis 2—5. Lpzg., Ernst Wunderlich.

Rümpler, Die Gesetze des organischen Lebens im naturgeschichtlichen Unterrichte der Volksschule. Neue pädag. Ztg. 2. 3. Magdeburg, Jensch.

Sallwürk, Dr. E. v., Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts. Deutsche Blätter f. erz. Unt. 5—8. Langensalza, Beyer u. Söhne.

Steinmetz, Th., Die Herzogin Dorothea Marie von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart. Deutsche Blätter für erz. Unt. 1 - 4. Langensalza, Beyer u. Söhne.

Tews, J., Die Umgestaltung der Bildungsziele der Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart. Pädag. Ztg. 5 - 8. Berlin, W. u. S. Löwenthal.

Wilke, E., Die Schulbücher in der Volksschule. Eine Untersuchung und ein Vorschlag. Päd. Ztg. 3. 4. Berlin, W. u. S. Löwenthal.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 4. *April* 1895. **VI. Jahrg.**

Gedanken zur Reform des Unterrichts in der deutschen Sprache.[1]

Von **Otto Schulze** in Halle a./Saale.

I.

Eines jeden Volkes höchstes und schönstes Gut ist seine Sprache. Das kostbarste Kleinod, d. i. der ganze reichliche, unermeſsliche Seelen- und Gedankeninhalt einer jahrtausendelangen Vergangenheit, liegt in ihr verborgen. »Die Sprache ist die höchste Blüte alles geistigen Lebens; denn sie ist sein adäquatester Ausdruck. Sprachentwicklung ist darum Geistesentwicklung, sprachliche Bildung darum Geistesbildung, das sprachliche Vermögen zu nähren oder zu fördern, darum nach der formalen Seite betrachtet, das Ziel alles Unterrichts, kein Material aber wiederum naturgemäſs so geeignet, dieses Vermögen zu nähren, als eben die Sprache. Hier ist ein lebendig ausgewirkter Bau von wundersamer Vollendung, das frischeste Geistesleben in durchsichtigster Gestalt, ein stetes Sich-Decken von Inhalt und Form, ein Material anschaulich, plastisch, greifbar, stets aus der Wirklichkeit herausgeschöpft, wie es die zu bildenden Gemüter der Jugend verlangen, und doch hart und schwierig genug, um alle Arbeit des Verstandes und Willens in Anspruch zu nehmen, — ein Stoff, so bildsam und geschmeidig, daſs auch dem jugendlichen Geiste schnell das lohnende Gefühl wird, seiner Herr zu werden und so unergründlich tief zugleich, daſs er auch das sinnende Gemüt des Knaben immer weiter anzuziehen und mit der Ahnung einer höheren Welt zu erfüllen vermag, wie er dem gröſsten Gelehrten bis an das Ende seiner Tage unerschöpft bleibt«. (Frick.) Sieht man aber zu, was der Einzelne von diesem Schatze in sich trägt, so ist es oft genug leider wenig.

[1] Zugleich Gedenk- und Erinnerungsblatt für die unvergleichlichen Verdienste Rudolf Hildebrands, † 28. Okt. 1894.

»In der Sprache als den Mienen und Aeusserungen des Volkskörpers und der Volksseele ist der Stand unseres Genesens oder Krankens am sichersten zu erkennen«: demnach liegt unser Volk an einer Krankheit darnieder — an deren Heilung aber zum Glück schon manche Hand arbeitet: ich erinnere an die Strömung gegen die Fremdwörter und an die in allen Verhandlungen und Auseinandersetzungen über Schulreform hervortretende Forderung, der deutschen Sprache im Unterrichte einen viel breiteren Raum anzuweisen oder wohl gar sie zum Mittelpunkte des Gesammtunterrichts zu machen. Auch an so manches wertvolle Buch und Büchlein, an so manche Abhandlung über Betreibung des Unterrichts in der deutschen Sprache oder eines Zweiges derselben sei erinnert; ganz besonders aber seien genannt R. Hildebrand und G. Wustmann, deren allbekannte Werke in Frische und Wärme und einer nachhaltigen Betonung der lebendigen Sprache nicht ihresgleichen haben.

In der That ist nichts mehr dazu geeignet, in die tiefsten Regungen der Volksseele hinabzuschauen und den Geist zu den höchsten Höhen menschlichen Denkens und Empfindens emporzuheben als der Unterricht im Deutschen.

Dem frischen vollen Realismus unserer Zeit, der so Grofses schafft, der aber allein nicht zu befriedigen und die Menschheit als solche nicht zu adeln vermag, mufs ein frischer voller Idealismus ergänzend sich zugesellen, damit wir aus der Weite und Höhe bereichert wieder zu uns selber kommen, als Menschen wie als Deutsche. Unsere Nation hat sich neugestaltet und auf feste eigene Füfse gestellt. »Aber innerlich sind wir dies noch nicht, und wie daran auf dem Gebiete des politischen und gesellschaftlichen Lebens gearbeitet wird, so ist es nicht weniger nötig, auf dem ebenso wichtigen Gebiete des Gedanken- und Empfindungslebens, das doch am Baume der Nation das Mark darstellt und für dessen Gesundheit und Gedeihen die Sprache der ewig sichere Spiegel ist«. (Hildebrand.) Schiller sagt: »Die Sprache ist der Spiegel einer Nation; wenn wir in diesen Spiegel schauen, so kommt uns ein grofses treffliches Bild von uns selbst entgegen« — und mit Kühnheit fügt er hinzu: »unsere Sprache wird die Welt beherrschen«, unsere Sprache, d. i. eine mit dem Volke gewordene und den Volksgeist enthüllende.

Was thun wir nun für die Aufschliefsung der in unserer Muttersprache liegenden Schätze? Der Zeit nach sehr viel, der Sache nach sehr wenig! Erreicht doch die einfache Volksschule kaum, dafs ihre Schüler auch nur wesentlich anders reden lernen als es im Hause vor ihrer Schulzeit geschah, der Unbeholfenheit im Schreiben gar nicht zu ge-

denken; erst recht erreichen wir nicht, dafs sie über die Sprache denken lernen und etwas von ihrer Schönheit und dem Geiste spüren, der drinnen verborgen schlummert. Aufwecken müssen wir diesen Geist, damit er durch Kopf und Herz hindurchfahre und begeisternd und ergreifend das Bekenntnis auf die Lippen dränge: Sprache, schön und wunderbar, ach, wie klingest du so klar! und den Entschlufs wachrufe: Will noch tiefer mich vertiefen in den Reichtum, in die Pracht!

Sprachsinn, Sprachgefühl, Sprachgeist, d. i. das vor allem Wesentliche an einer Sprache, sind dem Unterrichte in der deutschen Sprache heutzutage fast völlig fremd, statt dessen reden wir über die Sprache, traktieren ihre Formen und vergessen ganz und gar dabei, dafs man dadurch nimmer Sprache lernt.

Dafs ich meinen Standpunkt von vornherein zu erkennen gebe, so neige ich der Ansicht zu, dafs man zuvörderst durch Aufschliefsung des Inhaltes der Worte und Wortbilder und durch Weckung des Sprachgefühls, nicht aber durch ein vorzugsweise auf der Grammatik beruhendes Sprachverständnis die deutsche Sprache wirklich erlerne. Ferner betone ich, dafs ich bei meinen Ausführungen nur die Volksschule im Auge habe, was mich freilich nicht hindert, gleiche Grundsätze auch für andere Schulorganismen als selbstverständlich oder richtig anzuerkennen.

Die Sprache war im Anfange ihres Werdens und Entstehens sehr arm, sie bestand nur aus Lautreflexen, die mit anderen ausdrucksvollen Reflexbewegungen, wie Mienen und Geberden, welche unsere Seele unwillkürlich begleiten, auf einer Stufe stehen. Aus den Lautreflexen hat sich die Lautsprache in der Weise entwickelt, dafs dergleichen Laute zu unwillkürlichen Äufserungen der Seelenzustände wurden, durch welche die Menschen ihrem Innern Luft machten. Für andere wurden diese Äufserungen zu Zeichen und dienten schliefslich zur Erkenntnis des seelischen Vorganges. So verwandelte sich der Aufschrei des Schmerzes in ein Zeichen für den Schmerz, die Äufserungen des Zornes, des Staunens, der Freude etc. in Mitteilungsmittel für diese Seelenzustände. Hierher gehören die Empfindungswörter, die sich als Erinnerungszeichen an den Urzustand der Sprache erhalten haben, wie z. B. Ha! Ach! O! Weh! Ei! — aber auch die selbstredenden Mienen und Geberden, welche, wie Lachen und Weinen, Nicken und Kopfschütteln, Achselzucken, Handabwehren, Winken, Zeigen und dergl. eine gemeinverständliche Bedeutung haben. — Das die erste Stufe der Sprachentwicklung!

Den Lautgeberden traten sehr bald die Lautbilder zur Seite, d. i. Nachbildungen des Gesehenen und Gehörten. Die Äufserung aber wurde ähnlich wie oben bald zur Sache, zum Gegenstande selbst, der Gegenstand wurde also sinnbildlich dargestellt, z. B. Wau-Wau! Miau! Mäh! etc. (Man denke hierbei an die Sprachentwicklung im Kinde!) Die tonnachahmende Wortbildung bedeutet die zweite Stufe der Sprachentwicklung!

Auf der dritten Stufe entstanden die heutigen sprachlichen Bezeichnungen. Man erhob sich nämlich zu immer freieren Verbindungen zwischen Vorstellungen und Lauten, bald genug wurden die Laute zu Zeichen für die Vorstellungen, und es entstanden Verknüpfungen, bei denen zwischen Laut und Vorstellung kein innerer Zusammenhang besteht. Nach bestimmten, wenn auch nicht immer erkennbaren Gesetzen bildeten sich die freien Verknüpfungen immerhin: es entstanden beim Werden der Sprache für jede einzelne Vorstellung auf verschiedenen Punkten des sprachlichen Gebietes die mannigfaltigsten sprachlichen Bezeichnungen, welche miteinander in Kampf traten, bis endlich die heutzutage gebräuchlichen Namen über die mit ihnen in Wettkampf tretenden Ausdrücke den Sieg davontrugen und zur allgemeinen Anerkennung gelangten. (Lindner.)

Einem gleichen Kampfe begegnet man noch heutzutage in der Sprachentwickelung, deutlich erkennbar auch in unserer Sprache, wo im Laufe der Zeiten die Bedeutung der Wörter sich gewandelt hat und immerfort wandelt, zwei oder mehrere dieselbe Sache bezeichnen, von denen zuletzt vielleicht nur eins verbleibt, die anderen aber verschwinden oder andere Vorstellungen sich mit ihnen verknüpfen. Bei unentwickelteren Sprachen ist solches noch viel mehr der Fall. Da giebt es in einer einzigen Sprache nachweislich oft hundert und mehr Namen für ein und dasselbe Ding. — Die sprachschöpferische Kraft wird einem auch klar, wenn man sich an die Entstehung der sogenannten Wortbilder oder der geflügelten Worte erinnert, wie da auch einer dem tiefbeschäftigten Innern das rechte Wort zu geben verstand, das alles Denken oder Empfinden der Masse gewifsermafsen kompensierte und für immer der Sprache erhalten blieb. Heute freilich schafft das Volk kaum noch so frisch und voll aus sich heraus, es ist nicht mehr so naiv, so naturwüchsig oder nüchtern, höchstens bringens die Berliner einmal fertig, aber was sie geben, ist nicht vollwertig genug, dafs es sich zu erhalten vermöchte. Haben beispielsweise die ungeheueren Erfindungen oder Entdeckungen auf allen Gebieten, die Staunen oder Verwundern erregten oder noch fortgesetzt wachrufen, eine auch

nur nennenswerte Bereicherung unseres Sprachschatzes zur Folge gehabt? Und leider wie schlimm ist's oft bestellt mit den Neuschöpfungen der vor lauter Kraftgenialität übersprudelnden Dichter oder Dichterlinge hoch- und höchstmoderner Richtung! — Wie ganz anders in früheren Zeiten bei Volk und Dichtern! Wie tief da Erfindungen und Entdeckungen, geschichtliche Begebenheiten und des Volkes Festlichkeiten (Turniere!), Freude und Leid und alles die Zeitgenossen einst getroffen und sich unters Volk verbreitet haben, gleich als ob jeder daran beteiligt gewesen wäre, davon zeugen noch heute die frischen, lebensvollen Worte und Redensarten aus jener Zeit.[1])

So gehört also die Sprache zu den unbegreiflich hohen Werken, die heute noch so herrlich sind wie am ersten Tag, zu den Wundern, die wir nur deshalb nicht so nennen, weil sie zu dem Selbstverständlichen oder Alltäglichen gehören, das wir eben darum kaum je besonderer Beachtung würdigen.

Allüberall war ein Zusammenhang da zwischen dem Eindruck und dem Laute oder dem Lautreflex, das Bewufstsein aber der Zugehörigkeit der Erscheinung zum Zeichen oder der Vorstellung zum Worte ist verloren gegangen, ein Zusammenhang aber war da, sonst hätte die Sprache ohne Sprache gar nicht entstehen können.

Es ist in den Sprachgebilden ein so wundersames Zusammentreffen, ein so wunderbares Einssein von Form und Inhalt wie sonst nirgends. Anderswo kann zwar auch die Form gelten als die naturgemäfse Erscheinung der gestaltenden Elemente — des Stoffes, der Sache — und wird dann auch das Gepräge ihrer Bestimmung unverkennbar an sich tragen, sie kann also form- und inhaltentsprechend sein, mufs es aber nicht, ist es sogar sehr selten, welche Erscheinung wir bekanntlich Stillosigkeit nennen. Oft genug bestimmt die Form den Inhalt in seiner Gestalt, das Gefäfs beeinflufst bekanntlich seinen Inhalt: es hindert ihn, in die Breite zu zerfliefsen, es giebt ihm Gestalt. Bei der Sprache aber schafft allein der Inhalt die Form und die sprachschöpferische Entwickelung ging ausschliesslich den Weg, dafs die Vorstellung, der Gedanke, der Inhalt also die Form, d. i. das Wort, hervorrief. Beide sind nicht wesensgleich und doch von unvergleichlicher Harmonie, beide in gleicher Stunde aus dem Geiste geboren, hier jedoch so, dort anders, so dafs also das Wort eine Zufallsbezeichnung für die Sache ist, und trotzdem doch für uns Wissende nichts mehr von Zufall

[1]) Seite 11 f.

und Willkür in sich trägt und seinen ganzen reichen Inhalt umfassend uns offenbart.

Durch die Sinne dringt der unermefsliche Reichtum der Aufsen- und Innenwelt in Natur und Menschenleben in unsere Seele, und die Bewegung, das Auf- und Abwallen, das Entstehen und Vergehen der entstandenen seelischen Bilder von den sinnlich wahrgenommenen Dingen nennen wir geistiges Leben. Mit Hilfe der seelischen Bilder, kraft der in uns lebenden Vorstellungen denken wir (Taubstumme, kleine Kinder!), und doch wird es bei keinem Menschen ohne das der Vorstellung sich zugesellende Wort zu einer höheren geistigen Thätigkeit, zu einem in die reinen Geistessphären sich erhebenden Denken kommen. Nur wo wir dem in uns sich regenden seelischen Bilde wissen das rechte Wort zu leihen, da ist Klarheit, ist Verständnis; wie gar oft aber schlummert auch wieder in dem tiefen Grunde unseres geheimnisvollen, von Gefühl und Gemüt beherrschten Innern eine unendliche Fülle von Bildern und Vorstellungen, ohne dafs unsere wortarme Zunge sie ganz zu erschliefsen vermöchte! Darum ist Schillers Klage nur zu berechtigt, wenn er sagt: »Spricht die Seele, so spricht, ach, die Seele schon nicht mehr!« oder: »Schlimm, dafs der Gedanke erst in der Worte tote Elemente zersplittern mufs, der Seele zu erscheinen; den reinen Spiegel halte mir vor Augen, der meine Seele ganz erkennt und ganz sie wiedergiebt: dann, dann hast du genug!« — »Ist also etwas Offenbarendes, etwas Unmittelbares in der Sprache, so auch ein Unaussprechliches in der Seele, was nicht in das gedankliche bestimmte Wort über- und einzugehen vermag, sondern als ein Geheimnisvolles, Unendliches wohl im Gefühl und Wollen sein inneres Wort, sein inneres Bewufstsein, nicht aber den äufseren Laut dafür finden kann«.

Mit dieser Thatsache hat die Schule gar oft zu rechnen, nicht weniger oft aber auch mit der gegenteiligen Erscheinung, dafs dem Worte der Inhalt fehlt, nichts also in der Seele vorhanden ist, das dem angeschlagenen Tone entgegenklingt: Verbalismus — dem im öffentlichen, im politischen Leben die Phrasendrescherei zur Seite steht.

Wir haben bei Beobachtung eines Dinges niemals Augen für das, was als Begriff unserer Seele noch fremd ist, daher eine Beschreibung desselben, wo wir unsere Vorstellungen in Worte kleiden sollen, höchst mangelhaft oder unmöglich sich erweist: wir wissen eben nichts mit Sachen anzufangen, für die uns das bezeichnende Wort fehlt — aber auch nichts mit Worten ohne Inhalt. —

Neben dieser mündlichen Erscheinungsform, die hörbar vom Munde zum Ohre geht, hat die Sprache seit uralter Zeit noch eine zweite, die schriftliche, die ihren Weg von der Hand zum Auge nimmt. An sich auch fast ein Wunder, ist die Verschwisterung des Buchstabens mit dem Laute eine Erfindung, deren Einfachheit ihr den gröfsten Wert verleiht und die der gesamten Entwicklung der Menschheit und ihrer Sprachen einen gewaltigen Anstofs gab. Mit der Einführung der Schrift wird die vergängliche flüchtige Rede des Mundes für beliebig lange Zeiträume fixiert und von der Gedankenwelt des Menschen die Schranke des Raumes und der Zeit um ein gewaltiges Stück zurückgerückt (Lindner).

Aus der Entwicklung unserer Sprache geht hervor, dafs ein tiefer, freilich nicht überall erkennbarer Zusammenhang vorhanden ist zwischen den Wortgebilden und der äufseren und inneren Erscheinungswelt aller Dinge um uns und in uns. Diesen Weg müssen wir im Unterrichte wandeln, wo er sich nur irgend auffinden läfst, er führt hinein in das tiefe Innere des Einzelnen wie des ganzen Volkes. Das frisch pulsirende Leben und das rein Menschliche quillt uns — wie schon eingangs hervorgehoben — nirgends schöner und wahrer und überwältigender entgegen als in der Muttersprache. Eine ganze Fülle von Volkssinn und Volksart und dem schaffenden Geiste unserer Vorfahren, die ganze Volksseele tritt uns oft genug in einem einzigen Sprachgebilde vor Augen. Die innere Sprachform, d. i. die eigentümliche Apperzeptionsweise einer jeden Sprache, mit der sie den Gegenstand gefafst und durch das Wort bezeichnet hat, mufs Hauptsache des Unterrichts werden, auf die psychologischen Gründe sollte der Sprachunterricht allüberall zurückgehen (Ziller). Erst dann wird das Sprachbewufstsein in rationeller Weise gebildet, erst dann läfst sich die gewohnheitsmäfsige Übung im Gebrauche der Sprache auf klar erkannte Gründe zurückführen, erst dann läfst sich das wirklich lehren, zu dessen Angewöhnung sonst nur angehalten wird. Gleicherweise mufs auch bei Klarlegung von sinnbildlichen Ausdrücken, von Bildern überhaupt verfahren werden. Da ist auch psychologisch nachzuweisen, in welcher Weise die Phantasie von der naturgemäfsen Auffassung aus zu der tropischen gelangte, und wie man dazu gekommen ist, beispielsweise der Birke ein freundliches, lachendes, der Tanne hingegen ein finsteres Aussehen zuzuschreiben. Man darf nicht statt dessen bei den äufserlichen Beschreibungen stehen bleiben, die ohnehin den poetischen Sinn ertöten. Auch die Begriffe der sittlichen und überhaupt der höheren geistigen Welt haben ihren Ursprung in der Erscheinungswelt und

finden ihre Erklärung nur in und aus den Verhältnissen dieser.« (Hildebrand in seinem deutschen Sprachunterricht, den ich in meinen nachfolgenden Ausführungen des öfteren mir habe als Richtschnur dienen lassen.)

Ein Beispiel, in welcher Weise Verhältnisse aus der schwer fafsbaren sittlichen Welt in der Sprache aufgefafst sind, dafs sie schon dem Kindesauge in ganzer Tiefe scharf fafslich sind, bietet uns Hildebrand unter anderem in dem Worte uneinig. Wenn zwei, die vorher Freunde waren, sich verfeinden, sagt man von ihnen: sie sind uneinig, oder sie sind uneins, oder sie haben sich entzweit (Zwist!) Es ist wenig Redens nötig, da fassens die Kinder in aller Klarheit, wie da rein äufserliche Verhältnisse auf die schärfste rein äufserliche Form zurückgeführt sind. Sie helfen von selbst dazu, es bringt einer bei, dafs man von zweien, die entzweit waren, nachher sagt: sie sind wieder eins, oder: sie sind wieder ein Herz und eine Seele. Und an letzterer Wendung kann man auch den Kindern wenigstens mit einer tiefen Ahnung beibringen, dass diese ganze Auffassung weit mehr ist als eine blofs verstandesmäfsige schöne Erfindung oder ein witziges Rechenexempel, dafs sie vielmehr tief aus dem unmittelbaren Gefühl des zu bezeichnenden Verhältnisses geschöpft ist, gleichsam hervorgewachsen aus dem Wesen der Sache selbst. Die Kinder ergreifen die Sache mit dem nachschaffenden Gemüt, indem sie sich die Zahlen und ihr Verhältnis mit dem gefühlten Wesen ihrer selbst, ihrer Freunde, Geschwister, Eltern ausfüllen, die während der Verhandlung der Frage aus dem Vorrat ihrer Erinnerng aufgetaucht und an die Stelle der Eins, Zwei und wieder Eins getreten sind.« Goethe sagt: »Der Stil, die ganze Sprache ruht auf den tiefsten Grundfesten der Erkenntnis, auf dem Wesen der Dinge, insofern uns erlaubt ist, es in sichtbaren und greifbaren Gestalten zu erkennen.«

»Ein solches Verarbeiten mit dem thätigen, dem schöpferischen Gemüt ist es, wenn man ein jedes Sprachbild aus dem inneren oder äufseren Leben der Vorfahren in sich wieder lebendig macht, womöglich bis zum Augenblick des Entstehens zurück — als wäre man dabei gewesen — wo man dann das wunderbar erfrischende und stärkende Gefühl hat und sich darin weidet, das erreichbar Letzte wirklich erreicht, eigentlich ergriffen zu haben.« Nachfolgendes Beispiel aus Hildebrands deutschem Sprachunterricht mag das Gesagte illustrieren: »Wer ein Rätsel löst, der hat es getroffen — was denn eigentlich? Das ausgesteckte Ziel, nach dem man um die Wette schofs oder warf? Die Schüler suchen sofort mit weiter! Selbst beim Maler, der Gesichts-

züge trifft, mufs sein Ziel eigentlich als so ein Wurfspiel gedacht gewesen sein. Gesteigert: er hat den Nagel auf den Kopf getroffen, d. h. nicht mit dem Hammer beim Nageln, was ja gar keine Kunst ist, sondern den Nagel in der Schiefsscheibe, d. h. von der Mitte, dem Schwarzen, wieder die Mitte (oder noch genauer und ganz eigentlich: den Nagel nicht etwa gestreift, sondern in der Mitte getroffen), also so zu sagen der Superlativ des Treffens, der Komperativ ist: ins Schwarze treffen, während auch daneben schiefsen, übers Ziel hinausschiefsen u. ä. noch gesagt wird, wo man an Schiefsen gar nicht mehr denkt. Wie tief aber dies Schiefsen sich der Sprache eingedrückt hat, d. h. wie wichtig es unsern Altvorderen im Leben war, wie eifrig sie es betrieben haben müssen, sieht man z. B. an dem Zweck, den einer bei irgend einem Bestreben verfolgt, den er scharf im Auge behält u. a., denn auch das ist eigentlich jener Nagel in der Scheibe (vérgl. die Zwecke gleich Stift), wie ja noch jeder von einer Mafsregel, Bemerkung u. a. spricht, die zum Zwecke (oder Ziele) trifft, den Zweck verfehlt u. a.; der ganze Gebrauch von fehlen und treffen geht auf dieselbe Quelle zurück, ein Fehler, auch in einer Rechnung, einer Schularbeit ist eigentlich ein Fehlschufs (Gegensatz ein Treffer), das Bild lag im 15. und 16. Jahrhundert Schülern und Lehrern so nahe, dafs ein besseres, treffenderes gar nicht zu haben war; ruft man doch noch heutzutage fehl geschossen! wo an Schiefsen gar nicht mehr gedacht wird, und weit gefehlt! d. h. weit vom Ziele, weit daneben geschossen. Auf das Speerwerfen um die Wette aber, also in noch ältere Zeit führt vortrefflich, denn trefflich ist eigentlich ein Schufs oder auch ein Schütze, der gut trifft, vortrefflich aber einer, der weiter trifft als ein anderer; ebenso hängen mit dem Speerwerfen unübertrefflich, überschwenglich, Überschwang, Unübertrefflichkeit u. a. zusammen.

Mehr in die Alltagssprache hinein führt der Ausdruck etwas ins Auge fassen. Was heifst das? Scharf beobachten, wird etwa ein redegewandter Schüler sagen. Damit sind aber die Umrisse des zu erklärenden Bildes noch mehr verwischt, statt aufgefrischt. Man nehme die Redensart beim Worte: etwas fassen, wie mit der Hand, dafs mans fest habe, und zwar ins Auge, dafs es das fest in sich habe. Es gehört nur eine andeutende Miene dazu, ein fester Blick wohin, da erwacht die frische Sinnlichkeit der jungen Seele, die meist so übel zu kurz kommt in der Schule und doch so nahrungsbedürftig und wichtig ist, als der einzig gesunde, eigentlich der einzig gegebene Boden für

das Pflanzen und Wachsen alles weiteren, höheren Denkens, und die Klarheit dämmert rasch auf. »Ich habe den Baum im Auge« — das Auge fafst den Baum, dafs er gleichsam im Auge steht, für den Augenblick dem Auge selbst wie gegenwärtig und wie ein Teil seines eigenen Lebens angehört, im Auge aufgehoben ist, ähnlich wie ein Baumwipfel, der aus dem Garten ins Fenster hereinblickt, aus dem hinteren Teil der Stube gesehen im Fensterrahmen selber zu stehen scheint für das unwillkürliche Sehen, über das die analysierenden Gedanken noch nicht gekommen sind. Will die Klarheit des Bildes noch nicht zu voller Schärfe kommen, so dient die Redensart etwas aufs Korn nehmen, nämlich des Gewehres. Jetzt gehen ihnen sicher die Augen auf: der Hase, den der Jäger aufs Korn nimmt, auf dem Korne hat, liegt ihm gleichsam, von seiner Umgebung wie herausgelöst, auf dem Korne drauf, das er zunächst vor Augen hat. Jetzt stellt sich Staunen ein bei den Schülern über die äufserste Schärfe, mit der in den Redensarten die Thätigkeit des Auges aufgefafst ist, eben wie von Kinderaugen und Kindergedanken selbst; denn ihnen selbst steht ja diese sinnliche Schärfe noch weit näher als uns Erwachsenen, sie wird nur zu wenig gepflegt, noch eher gestört oder zerstört durch die herkömmliche Art in der Schule, die Dinge und ihre Abbilder in der Sprache zu behandeln. Nun finden sie auch selbst mehr dazu: etwas im Auge behalten (fest halten; das fiel mir gleich ins Auge; etwas aber, das mit plötzlicher starker Wirkung ins Auge fällt, uns nicht wieder los läfst oder uns auf der anderen Seite arg mifsfällt (grelle Farben), sticht uns sogar in die Augen). Ich denke, auch der Erwachsene hat an dem Auffrischen dieser verwischten Sprachbilder mehr Freude, als nur die des vermehrten Wissens oder einer plötzlichen Achtung vor der Geisteskraft der Vorfahren; ich denke, es thut ihm nebenbei förmlich wohl bis in die Seele, wie es mir wenigstens that, als ich einmal mitten im Unterricht darauf kam, und noch thut, wenn ich daran deutlich genug denke«.

Ähnlich ist es wohl schon jedem Lehrer ergangen, dem es ernstlich zu thun ist um die Aufschliefsung des Inhaltes der Wortgebilde. Eine einzige Wendung oder Bemerkung wirft oft helles Licht auf einen dunklen Begriff, mit dem man bis dahin nichts anzufangen wufste, und eine solche Erschliefsung gewährt Genufs und anhaltende Befriedigung. Eine solche Freude widerfuhr mir einst unter anderm bei dem Begriffe abspannen aus dem 10. Gebot. Trotz aller etymologischen Exkursionen in den verschiedensten Wörterbüchern wurde ich mit dem Worte nicht fertig. Kahle, der

ja inbezug auf richtige Auslegung des Lutherschen Katechismus sich ein grofses Verdienst erworben hat, indem er gründlich aufräumte mit den Satzverrenkungen und falschen Deutungen und Wortklaubereien, konnte mir nicht das rechte Verständnis erwecken, wenn er sagt: „Das hier gebrauchte Wort abspannen ist ganz anderen Stammes als das Wort spannen in den Ausdrücken den Bogen spannen, das Vieh an- und abspannen. Der Stamm des im 10. Gebot stehenden abspannen, von dem z. B. auch die Wörter Gespan (oder eigentlich Milchbruder), Gespons, Gespenst, Spanferkel abgeleitet sind, bedeutet so viel als säugen und dann locken“. Was bleibt hiervon für das Kind? Wenns gut geht, soviel, dafs abspannen ablocken heifst. Ursprung und Inhalt und Verwandtschaft müssen ihm fremd bleiben. So ist das Wort für das Kind ein leerer Begriff, der durch kein Beispiel, und wäre es das beste, Inhalt bekommen wird. Aufserdem tritt bei Kahle in den weiteren Ausführungen kein wesentlicher Unterschied hervor zwischen abspannen und den beiden nachfolgenden Begriffen, und ein solcher ist doch unstreitig da. Mir erschlofs sich Zusammenhang und Bedeutung wie mit einem Schlage, als mir einst ein Schüler von einem andern sagte, der immer versuchte von ihm abzuschreiben, dafs sein Nachbar von ihm abspanne. Abspannen heifst also soviel als absehen, abgucken. Man stelle sich das einmal recht vor, wie dabei der ganze Mensch beteiligt ist, das Auge sich weit öffnet und mit List oder Verschlagenheit etwas zu erspähen, gleichsam zu verschlingen sucht. Ist hiermit eigentlich nicht schon der ganze Begriff klar? Aber wir suchen weiter: Spannen heifst mit Aufmerksamkeit, mit Interesse sehen, eine Sache verfolgen (beim Unterricht!). Dem Angespanntsein folgt das Abgespanntsein, die Erschlaffung, spannend erzählen so erzählen, dafs alles spannt, die Augen aufreifst, eine spannende Erzählung eine solche, die wir mit den Augen verschlingen möchten. Ähnliche Ausdrücke: einer Sache mit Spannung entgegensehen, etwas mit Spannung erwarten etc. Der sinnliche Vorgang, von dem der bildliche, symbolische Gebrauch stammt, scheint mir hier der physische Vorgang des Augenöffnens, Augenaufreifsens zu sein, das wir wohl zuvörderst mit spannen bezeichnen. So wäre also der Sinn des Wortes abspannen im 10. Gebote völlig klar. Abspannen heifst nicht einfach ablocken, sondern mit den Augen ablocken, mit List und Begehrlichkeit lockend an sich ziehen. So ergiebt sich also auch der Unterschied in der Bedeutung der drei Begriffe des 10. Gebotes und eine Steigerung der bösen Lust vom Auge (abspannen) durch das Wort (abdringen) zur That (ab-

wendig machen). Der Vollständigkeit wegen erwähne ich noch den vulgären Ausdruck ab- oder ausspannen, zumeist von Sachen gebraucht: jemandem etwas ausgespannt haben, dann aber auch von Personen: einem eine ausspannen, abspenstig machen. Anspannen auf geistigem Gebiete heifst alle geistigen Kräfte in Anspruch nehmen, auf reale Verhältnisse angewandt heisst es: alle physischen Kräfte fordern, und da kann der Mensch, ohne dafs er am Strange zieht, ebenso gut angespannt sein wie das Tier, das Pferd. Daraus erhellt, dafs zwischen dem an- und abgespannt sein hier oder da wohl kein Unterschied ist. In vielen Gegenden spricht man sogar nicht von einem Angespanntsein der Pferde, sondern man sagt, sie sind angeschirrt o. ä.

Um ein Beispiel aus ganz alltäglichen Verhältnissen zu geben, führe ich noch aus Hildebrands unvergleichlichem deutschen Sprachunterricht an, was er über die beiden Wörter Berg und mild sagt. »Da kommt z. B. in einer Stunde ein Berg vor. Was ist einem Schüler ein Berg! Dem im Flachlande die reine Romantik, ein Stück der ersehnten Zauberwelt, wofür die Seele Flügel hat, ihr über alle Hindernisse hinweg zuzufliegen; aber auch dem im Berglande ist er ein Stück Romantik, denn er denkt dabei an einen bestimmten Berg, der ihm unter allen ihm bekannten der bedeutendste geworden ist als der Schauplatz der Knabenspiele und kleiner oder vielmehr grofser Abenteuer. Solche Gedanken sind ja aber Contrebande in der Schule! d. h. solange der Lehrer sie nicht gleichsam in die Hand nimmt, als Lehrsoff, sie gleichsam amtlich macht und adelt, dafs nun daran das Lernen beginnt, Lernen und Leben in eins übergehen. Spricht nun freilich der Lehrer von dem Berge in demselben Tone wie von einem Lineale, einer Stahlfeder, so zieht sich die kleine Seele, die schon anschwellen wollte, wieder zusammen, und wenn sie es nicht vorzieht, ihrem wirklichen Berge nachzufliegen, also dem Schulkerker zu entrinnen, sich sträflich zu zerstreuen, sondern getreulich beim Lehrer ausharrt, so bleibt ihr jener Berg weit, weit draufsen stehen aufser dem Schulgesichtskreise, etwa in Form eines Maulwurfshügels, gröfser nicht, und farb- und leblos, während er dem Lehrer nicht einmal so, nur in Form eines sogenannten Begriffs erscheint im Begriff- und Wortgedächtnisse, dieser Vorratskammer des blofsen Verstandes. Sobald aber der Lehrer mehr als den Begriff, auch das Bild eines Berges in sich selber auftauchen läfst, und deutet das nur an durch den lebendigen, überzeugten Stimmton (der mit kleinsten Mitteln wunderbar zu wirken vermag, innere Anschauung und Nachempfindung weckend), durch eine leichte Hand-

bewegung nach oben, auch durch Heben der Augen etwa, so wirkt das auf alle Schüler, die ihn ansehen, genau wie ein elektrischer Telegraph, selbst der Zerstreute wacht unfehlbar auf, in allen Seelen entsteht sofort ausfüllend ihr eigenes Erfahrungsbild eines Berges — und die auf einen Punkt gerichtete gesammelte Seele, die infolge dieser Sammlung nun sofort thätig zu sein begehrt, fragt: was nun weiter? Sie sind sämmtlich in der rechten Verfassung, um zuletzt an dem Berge allerlei zu verstehen und lernend zu erfassen, auch Äufserliches und Formelles, z. B. Grammatisches, Orthographisches und was es sei, das ihnen nun nicht mehr haltlos in der leeren Luft schwebt, wie da, wo es für sich, aufser seinem wirklichen Zusammenhange vorgebracht wird. Das alte begriffliche, systematische Verfahren machte es freilich gerade umgekehrt, das löste die einzelnen Teile und Anhängsel, die sogen. Merkmale von der Sache selbst, um sie an sich betrachten zu lehren und den Geist an das Abstrahieren zu gewöhnen, in dem man das Geheimnis des höheren Denkens fand — das Verkehrteste, was es giebt.

Oder, um das Mittel an etwas Höherem zu erproben, es kommt etwa in einem Lesestücke das Wort mild vor; der Lehrer findet, dafs es noch nicht alle kennen. Es war eine Zeit, da setzte es dann zur Ausfüllung der Lücke eine wohlgesetzte begriffliche Erklärung, eine sogen. Definition, womöglich alles in ein Ganzes gezwängt, dafs vorn ein Artikel steht und zehn, zwölf Worte weiter erst das dazu gehörige Substantiv, was die Klarheit ganz besonders fördert und nebenbei noch schönen Stil; und das mufste wohl auch so auswendig gelernt werden und eintönig hergesagt — ja das war ja ein sichtbarer Fortschritt des kindlichen Verstandes in die höhere Geisteswelt hinauf! eine handgreifliche Bereicherung mit dem Inhalt der höheren Bildung! Denn der wohlgeformte »Begriff« war ja nun im Gedächtnisse niedergelegt, so sicher und sichtbar wie ein neuer Stein in eine Mineraliensammlung. Dies Verfahren ist wohl längst abgethan? — ja, wäre es doch, aber wie weit verbreitet ist es noch! Denn noch ziemlich allgemein ist die Meinung, die die Hauptquelle jenes Verfahrens war, dafs die Bildung eigentlich etwas dem Leben Entgegengesetztes sei, ein von der Wirklichkeit ganz abgetrenntes Gebiet, das so zu sagen darüber in der Luft schwebt und aus dem Leben sich in der Weise bereichert, dafs man von den Dingen dort den Begriff abzieht und sie in dieser vom rohen Stoffe gereinigten Form im Kopfe niederlegt, schön in Fächer geordnet — daher auch die Erscheinung, dafs die Schüler, die am meisten im alten Sinne gute Schüler heifsen, gewöhnlich zugleich altkluge

Jungen sind, ohne Jugendfrische, später eine leichte Beute verkehrter Theorieen, die ja im Grunde eine falsche Abstraktion sind, eine Leugnung gesunden Empfindens. — Nein, nur aus des Schülers Erfahrung heraus wird ihm klar, was mild ist, wie alles andere, was wirklich sein inneres Eigentum werden soll. Der Lehrer erinnere die Kinder z. B. an eine Nacht, wo einer bös an Zahnschmerzen litt, und die Mutter ihn endlich auf den Schofs nahm und ihn schaukelnd und streichelnd begütigte: »Na, lafs gut sein, morgen früh is alles vorbei!« oder wie die Mundart eben lautet. Aber mit dem Klange der Lebenswahrheit mufs das der Lehrer sagen, wie ers zu Hause selbst macht, also auch mit dem Klange wohlwollend umfassender Liebe, den er ja im Hause auch sicher zur Verfügung hat — das ist so ein Augenblick, wo der Schüler die Schule vergifst und den er nie wieder vergifst. Und da quillt auch die rechte Bildung, die nach oben führt, ohne die Wurzel abzuschneiden, durch die der Saft nachquillt, denn da tritt ihm seine Wirklichkeit, die einzige Nahrungsquelle des wirklichen Seelenlebens, in ein höheres Licht, dafs er froher und zuversichtlicher aus der Schule in sie zurückkehrt. Denn sicher, wenn er nach dieser Stunde heimkommt, da wird er nicht nur für den Tag seltner unartig sein gegen seine Mutter, als er ohne das gewesen sein würde, er sieht sie auch innerlich mit anderen Augen an: trotz des gar nicht festlichen Kleides, das sie etwa Sonnabends an hat, erscheint sie ihm wie mit einem Lichte umgeben; hat sie doch, wie sie da ist, in der Schule, d. h. auf der Höhe seines geistigen Daseins als Beispiel für etwas so Schönes dienen können und als Mittelpunkt einer inneren Erfahrung, in der er einmal sein Alltagsleben plötzlich in die höhere Welt übergehen fühlte, als gehörte es doch eigentlich mit zu dieser, wäre nur der Anfang dazu — und das ist es ja auch wirklich, soll es sein und kann es sein jeden Augenblick. Und aus jeder Stunde könnte der Schüler, auch das Dorfkind, eine solche innere Erfahrung mit sich nach Hause nehmen — man denke sich das ein Jahr lang fortgesetzt, wie würde es dann wohl in den Kinderseelen aussehen? Man denke sich Väter und Mütter schon so in der Schule herangezogen, wie würde es dann im Hause aussehen? Der Rifs, der zwischen der höheren Welt des Denkens und dem Alltagsleben jetzt noch klafft, ist der Hauptschade des Ganzen und des Einzelnen, aber gerade die Schule kann ihn am sichersten ausfüllen, und für alles eigentlich Menschliche, das ja mit dem Alltäglichen zugleich eins ist, am leichtesten im deutschen Unterricht.«

Klarheit und Leben und Lust wird bei der Erlernung

unserer Sprache erweckt werden, wenn man in der geschilderten Weise den Sprachunterricht betreibt, wenn man also nicht die tote Form des Gewordenen zum Gegenstande geistreicher Spekulation und abstrakter Begriffsentwickelung macht, sondern den lebendigen Inhalt aller Sprachformen in ihrem Werden erschliefst und die klaren frischen Schätze des Volkstumes und Volkslebens an ihren und in ihren reinsten Denkmälern, den sprachlichen Erscheinungen, zu neuem Leben und treibender Kraft erweckt. Anstelle der Unbeholfenheit und Schwüle wird dann Frische in der Anwendung und Freiheit im Gebrauche treten, das dumpf und dunkel Gefühlte wird in klaren und verständlichen Begriffen schnellen und beredten Ausdruck finden.

Indem wir also dem Sinne der Sprachgebilde nachspüren, ihren Inhalt fühlend und denkend erforschen, thun wir für den Gedankenvorrat und für die begriffliche Klarheit mehr, als wenn wir fast ausschliefslich das Gewand, die äufsere Sprachform, zum Gegenstande unterrichtlicher Behandlung machen, und sei es auch in der geistvollsten Weise. Dabei geben wir uns noch der Täuschung hin, wir bildeten in solcher Weise den Verstand. Hat man doch den Unterricht in der Muttersprache so recht eigentlich zu einem Tummelplatze der »formalen Bildung« gemacht. Aber wie verkehrt! Man will den Geist bilden mit dem, was er nicht begreift und was für ihn so ganz ohne Inhalt ist; und wieder auf anderer Seite plagt man ihn mit stundenlangen, ja wochenlangen Übungen, die völlig wertlos, oft sogar unnütz und überflüssig sind und dem dürstenden Gemüte nur dürftige Labung gewähren. Ich behaupte, man kann den Verstand durch ein einfaches, durchsichtiges Lesestück mehr schärfen als durch die schwierigsten Probleme der Grammatik, die dem Schüler doch nur ungelöste Rätsel sind und bleiben. Zudem fällt bei der Betonung des Inhaltes der Sprache für das Innere auch noch etwas ab. Aber freilich das Gefühlsleben ist heutzutage etwas verpönt, man will wenig oder nichts davon wissen — mifsachtet es aber leider nur aus dem Grunde, weil man vielfach keine Ahnung von seinem hohen Werte hat. »Das blofse Wissen, der blofse Verstand giebt uns von einem Gegenstande nur die Umrisse und die Fläche, giebt ihn uns nur als äufseres Schauspiel; die Farbe aber und den Duft und die Seele und das volle Leben, die Tiefe giebt uns allein die eigenste Beteiligung, d. h. das Empfinden, das Gemüt. Daher weifs auch das blofse Wissen nichts von einem Werturteil«. (Hildebrand.) Leitet uns also das Gefühl, ein gesunder Sinn nicht unmittelbarer und oft sicherer als der Verstand?

Wie weit hat der Laie ein Verständnis von der bildenden und darstellenden Kunst, von der Musik, von allem Hohen und Schönen, das ihn umgiebt? Einfach so weit ihn sein Gefühl leitet, und dieses kann ihm sehr oft das feinste Verständnis, das sachgemäfseste Urteil offenbaren, das selbst den Kenner in Verwunderung setzt. Worauf beruht das schnelle, klare Urteil der Frauen über Schönheit und Kunst, über die Dinge und Verhältnisse ihrer Umgebung, die über die Alltäglichkeit hinausgehen? Nur auf dem innigeren Gefühlsleben, womit sie die Natur geziert! Und wenn dieses mehr und mehr auch bei ihnen einer platten Oberflächlichkeit weicht, so sollte uns das nicht unbekümmert lassen. — Die grofse Bedeutung des Gefühls- und Empfindungslebens in allen Erdenwandlungen sollte Pädagogen und einflufsreiche Männer zum Nachdenken anregen; denn dessen Pflege allein schafft Duldung und Frieden und Treue und mehrt also unsere Gröfse und Stärke — vor der mit Recht gehafsten Gefühlsduselei und Schwärmerei wird man sich aber darum durchaus nicht zu fürchten brauchen. Doch ist hier nicht der Platz, unliebsame Bilder zu malen aus Gesellschaft, Kirche und Staat, aber der Zeitgeist steht wirklich wieder einmal auf dem Punkte, wo ihn Schiller sah, wenn er am Ende des achten ästhetischen Briefes ausspricht, dafs »der Weg zu dem Kopf durch das Herz mufs geöffnet werden«, und »Ausbildung des Empfindungsvermögens ist also das dringendere Bedürfnis der Zeit«. Hierher gehört auch Goethes viel gebrauchtes, aber selten verstandenes Wort: »Wenn ihrs nicht fühlt, ihr werdets nicht erjagen«. Es sollte in der That nichts unbeachtet und unbenutzt bleiben, den Menschengeist mit allem zu erfüllen, was wahrhaft schön und gut und wirklich geeignet ist, das verlangende Gemüt von der ertötenden Öde zu befreien und es mit tiefen und reinen Empfindungen zu erfüllen. Wie grofs und reich ist der deutsche Besitz an erhebenden Gütern der Kunst! Und wie schlecht ist es bestellt mit unserem Kunstsinn und Kunstverständnis! Und öffnet sich uns nicht gerade mit den Pforten der Kunst zugleich der ganze Reichtum unseres eigenen Inneren in seinem unvergleichlichen Werte, geht nicht auf den Fittigen des Genius der Weg zum Heiligen und Höchsten empor? Wo man das unbeachtet läfst, da beraubt sich die Bildung und Erziehung des allerschönsten und wirksamsten Mittels. Wer trägt mit die Schuld daran, dafs die Kunst in der Mehrzahl ihrer Vertreter — Priester zu sagen wäre Hohn — zum Idol herabgesunken ist und die Schamlosigkeit nur ihre Anbeter findet? Wer sonst, wenn nicht die Schule zu einem grofsen Teile? Aber, wird man

ausrufen, die Schule und Kunst? Nun — für heute sei mir die Antwort erspart, sie verbleibe einer späteren Arbeit! Gesagt aber sei, dafs richtig betriebener Sprachunterricht Kunstunterricht ist. — —

Dafs Kinder oft das richtige Gefühl für eine Sache haben, der durch falschen Sprachunterricht erzeugte Wortschatz aber zu unbeweglich oder zu gering ist, dem Wissen den richtigen Ausdruck zu leihen, bezeugt das oft im Drängen herausgeprefste Wort: ich weifs es, aber ich kann mich blofs nicht ausdrücken! Und es ist in Wahrheit traurig, was ein deutsches Kind nach sieben- oder achtjährigem Schulbesuch von seiner Muttersprache weifs! Es wird sicherlich jeder hierin die betrübendsten Erfahrungen gemacht haben, der Erfolg entspricht bei weitem nicht der in so vielen Stunden aufgewandten Mühe. Und mit dem mangelhaften Erfolge des Sprachunterrichts gehen die oft ebenso bescheidenen Resultate in allen übrigen Unterrichtsfächern Hand in Hand; denn bekanntlich entsteht ohne Worte keine geistige Regsamkeit, kein frisch pulsierendes Leben. Sind also die Begriffe nicht locker und klar, herrscht überall Unklarheit über den Sinn der Worte und ihren Gebrauch: wie will man dann einer Sache nachgehen und sie ergründen können? Das ist schier unmöglich! Das Mittel der Selbstverständigung und der Verständigung mit anderen ist und bleibt eben einzig und allein die Sprache; nur soweit wir diese beherrschen, können wir reden und uns denkend vertiefen und erheben. Und es wird wahrlich höchste Zeit, dafs unser Volk von der sittlichen Haltlosigkeit und platten Oberflächlichkeit hinweg- und hingeführt wird zu den Geistesprodukten, wie sie unsere Sprache aufbewahrt hat und darin wieder Sammlung und Vertiefung, Erbauung und Erhebung finde! Mag man mir entgegenhalten, was man wolle, ich werde mich nicht erschüttern lassen in meiner Meinung, dafs unser Deutschunterricht nicht in den rechten Bahnen wandelt und dafs er weit entfernt ist in seinen Leistungen von dem Ziele, das man ihm zuweisen mufs und zuzuweisen guten Grund und sicheren Boden hat. — Nun hat sich aber die beste Methode noch immer als zu schlecht erwiesen, den Kindern durch Grammatik den vollen Gebrauch der Sprache zu vermitteln. Das scharfe Gefühl und den Mafsstab für das, was Kern und Hauptsache ist aller sprachlichen Gebilde, was in uns hineindringend eine ganze Welt voll Leben erweckt, kann man nicht aus der Form erwerben, sondern ausschliefslich aus der eigenen Quelle, die in uns quillt; der innere Reichtum der Sprache mufs aufgedeckt, nicht ihre äufsere Form zum hauptsächlichsten Gegenstande der Be-

trachtung gemacht werden. »Die Sprache ist ein blühendes, klingendes Reich, das die Seele mit tausend lebendigen Fäden umspinnt; die mikroskopische Methode der Grammatik legt in ihren zusammenhangslosen Übungen diese Fäden einzeln blofs und tötet sie zuvor, um sie besser auf ihre Struktur prüfen zu können«. — Nun mag ja die Grammatik an höheren Schulen viel Gutes stiften, dennoch ist sie an der Volksschule bisher von wenig Segen gewesen und sie mufs daher, wenn auch nicht ganz hinausgewiesen, so doch auf ein kleines Feld beschränkt werden. Wir haben Dinge in unserer deutschen Grammatik, die nie und nimmer dem Wesen unserer Muttersprache oder dem Bedürfnis des Deutschunterrichts entsprungen sein können, sondern sicherlich nur aus den fremden Sprachen herübergenommen sind; es ist, als sähe man die deutschen Stunden nur als das Feld an, auf dem vorgearbeitet werden müsse für die Erlernung einer fremden Sprache, und doch lehren wir zumeist gar keine. Wo aber eine solche durchaus erlernt werden soll, da darf die deutsche Sprache noch lange nicht dazu erniedrigt werden, der fremden Handlangerdienste zu thun: wir weisen ihr vornehmere, höhere Ziele zu! Glücklicherweise und sehr vernünftig giebt man neuerdings bei der Erlernung einer fremden Sprache die grammatikalische Methode mehr und mehr auf. Daran sollten wir uns ein Vorbild nehmen! Es sei hierbei noch darauf hingewiesen, dafs man bei Einführung des muttersprachlichen Unterrichts in unsere Schulen überhaupt, nach dem Vorgange des Unterrichts im Lateinischen, ausschliefslich die Form bevorzugte und demgemäfs Rhetorik, Grammatik, Stilistik, Logik etc., also Regel und Schema, hauptsächlich zum Gegenstande der Behandlung machte. Und noch heute sind wir nicht davon losgekommen, noch immer behandeln wir unsere Muttersprache wie eine fremde, die erst erlernt werden müfste.

Nun habe ich zwar in den meisten Anleitungen über Betreibung des Sprachunterrichts gefunden, dafs die Grammatik als fortlaufendes System in den Volksschulen nicht zu treiben sei, auch hätte dieser Grundsatz überall Anerkennung und Eingang erfahren. In den Lehrplänen und Stoffverteilungsplänen habe ich aber den grammatischen Stoff in systematischer Folge überall, auf einigen sogar in solcher Fülle wahrgenommen, dafs bei gründlicher Durcharbeitung desselben für die anderen Zweige des Sprachunterrichts nur wenig Zeit übrig bleiben dürfte. In einem Lehrplan ist mir sogar das Kuriosum begegnet, dafs nur die Grammatik als Deutsch bezeichnet wurde. Überall aber ist sie fast ausschliefslich auf die un-

teren Klassen (Schuljahre) verteilt, am liebsten schliefst man ihr weites Gebiet womöglich schon mit dem vierten oder fünften Schuljahre ab.

Es liegt also ein grofser Widerspruch vor zwischen Theorie und Praxis, der nur dadurch seine Erklärung findet, dafs niemand recht weifs, wie er Deutschunterricht betreiben und vor allem sich mit dem verhätschelten Schofskinde, der Grammatik, abfinden soll.

Ich glaube dem gegenüber in der Hauptsache einen anderen Weg gezeigt zu haben: man darf die Muttersprache nicht atomisieren, sondern mufs sie elementarisieren, nicht ihre Form, ihr Inhalt ist die Hauptsache, nicht ein Dozieren über die Sprache, nein, die Aufschliefsung der sinnlichen Grundbedeutung eines einzelnen Wortes, eine Beleuchtung mit dem Lichte der Etymologie, Erweckung und Kräftigung eines gesunden und frischen Sprachgefühls ist Haupterfordernis. Aus einem solchen Sprachsinn dürfte ein Sprachbewufstsein hervorgehen, das stärker ist als ein durch Grammatik erzeugtes. Betonen wir neben der soeben gezeigten echt elementaren Weise noch die Wortbildung, die Synonymik und die Lautschönheit unserer Muttersprache, halten wir endlich einmal darauf, dass unsere Sprache wirklich und schön gesprochen wird, dann werden wir Resultate erzielen, wie wir sie jetzt nur als Ausnahmefälle zu verzeichnen haben.

Gleichwohl schliefst die Betonung der psychologischen Aufschliefsung aller Wortgebilde — wie schon angedeutet wurde — eine Berücksichtigung der äufseren Form nicht völlig aus, auch ihr Verständnis ist hie und da notwendig, nur mufs das ihr zugewiesene Material um ein Bedeutendes eingeschränkt werden; und nicht der systematische Gang, sondern nur der angelehnte, von dem des weiteren noch die Rede sein wird, kann als gut und richtig anerkannt werden. Als unnützen Ballast glauben wir die Partieen aus dem Sprachunterrichte ausschliefsen zu sollen, die auch Kahnmeyer und Schulze verwerfen, nämlich: die Einteilung der Hauptwörter in concreta und abstracta, in Gattungsnamen, Sammelnamen etc., die Unterscheidung von reinen (nackten), einfachen und erweiterten einfachen Sätzen, die verschiedenen Arten der Umstände, die Unterscheidung von Satzverbindung und Satzgefüge, die Lehre von der starken und schwachen Deklination, von der starken und schwachen Konjugation, vom Satzbande (Kopula), von den Hilfszeitwörtern, vom zusammengezogenen Satze, die Einteilung der Bindewörter, die Unterscheidung, ob ein Hauptwort mit Verhältniswort Umstandsbestimmung oder Objekt ist, vor allem

aber die eingehendere Behandlung der verschiedenen Arten der Nebensätze etc. Wir betrachten diese Stücke deshalb als unnützen Ballast, weil sie ohne alle praktische Bedeutung sind und teilweise eher verwirren als klären. Gegen das, was von der Formenlehre nun noch bleibt, wird beim Sprechen und Schreiben auch nicht immer verstossen, und es wird deshalb eine Belehrung nur dann einzutreten haben, wenn wirklich Fehler vorkommen. Aber es kommt auch dann weniger auf das Wissen, auf die Regel an, sondern allein auf das Können, auf den rechten Gebrauch, der nur aus oft wiederholter Übung und Gewöhnung hervorgeht. Die Fälle, wogegen die Kinder regelmäfsig verstofsen, müssen wieder und immer wieder durch verschiedentliche Anwendung im Mündlichen und Schriftlichen sich dem Gefühle so einprägen, dafs dagegen hinfort nicht mehr gesündigt wird.

Es ist also im Sprachunterricht zu unterscheiden zwischen dem praktischen Sprachgefühl und dem theoretischen Sprachverständnis. Ohne Zweifel ist sowohl in Rücksicht auf die Erzielung der Sprachfertigkeit als an sich das Sprachgefühl viel höher zu schätzen. Mit der Muttermilch und der Muttersprache eingesogen, durch tausendfältigen Gebrauch genährt, leitet uns das Sprachgefühl fast ausnahmslos sicher und gut. »Ehe das Wort den Zaun der Zähne überschreitet, hat es die Probe des Gefühls bestanden; oft sprechen wir es aus, wir fühlen und vor allem auch hören aber sofort, das war nicht nach dem Geiste der Sprache, und wir bessern nach. Wir hören reden und fühlen dabei, so sollte es nicht heifsen oder klingen. Wir lesen, am sichersten laut, und bessern nach dem Gefühl, was wir geschrieben oder auch, was ein anderer geschrieben. Die Sprache ist eben ein Ausflufs des ganzen im Gemüte geeinigten innneren Menschen«. Nur in wenigen Fällen wird das Sprachgefühl irren, da natürlich, wo es zweifelt und zweifelhaft bleibt, hat die Sprachforschung, die Grammatik einzutreten. Für die Volksschule ist das selbstverständlich von wenig Belang, das gilt nur für uns Ältere und Gebildetere. Und sicherlich hat jeder schon an sich und anderen die Erfahrung gemacht, dafs wir manchmal den Regeln zuwider einen Ausdruck wählen rein nach dem Gefühl. Mir gegenüber verteidigte einmal jemand den gegenteiligen Standpunkt, dafs also dem Sprechen auf Schritt und Tritt die grammatische Regel bewufst zur Seite laufe. Im Laufe desselben Gesprächs aber ertappte ich ihn noch auf einem Verstofs gegen eine grammatische Regel, die er kurz zuvor verteidigt hatte: er stand also seiner Ansicht zum Trotz auch unter dem Banne des Sprachgefühls. Wer scharf be-

obachtet und sich öfters mit anderen über Wesen und Art unserer Sprachbildung unterhält, wird mehr als einmal auf diese Thatsache stofsen. Aus meiner Seminarzeit erinnere ich mich in dieser Beziehung zweier Mitschüler, des einen, dem die Grammatik nicht zu Sinne stand und nicht in den Kopf wollte und der doch trotzdem den besten Aufsatz von uns allen schrieb — sein Grundsatz war: Schiller und Goethe haben auch keine Grammatik gekonnt! — und eines anderen, der seine Sprüchlein der Grammatik nur so am Fädchen tanzen liefs und trotzdem doch den allermangelhaftesten Aufsatz lieferte. Beweist das alles und noch so manches andere nichts? Ganz gewifs aber sind solche Erscheinungen des Nachdenkens mehr als würdig! Und handhaben nicht Kinder aus Familien, in denen gut und richtig gesprochen wird, die Sprache nicht recht behende und geschickt auch ohne alle Grammatik? Fängt aber auch bei ihnen die Befangenheit und Unsicherheit im Ausdruck nicht gerade da an, wo wir im Unterricht die lebendigen Sprachgebilde in tote Formen zu zerzausen beginnen? Und je mehr das geschieht, desto gröfser wird die Unbeholfenheit, desto geringer werden die Erfolge. —

Es wäre nun hier auch der Ort, wo auf den Klang der Sprache und die Bedeutung des Ohres für die richtige Erlernung derselben hingewiesen werden müfste, doch soll davon erst hinterher die Rede sein. Vorerst sei auf verschiedene Zeugnisse berühmter Germanisten und Pädagogen aufmerksam gemacht, die die obigen Ausführungen bekräftigen, vertiefen und vervollständigen sollen:

J a k o b G r i m m: 1. »Vor 600 Jahren hat jeder gemeine Bauer Vollkommenheiten und Feinheiten der deutschen Sprache gewufst, d. h. täglich ausgeübt, von denen sich die besten heutigen Sprachlehrer nichts mehr träumen lassen; in den Dichtungen eines Wolfram von Eschenbach, eines Hartmann von Aue, die weder von Deklination noch von Konjugation je gehört haben, vielleicht nicht einmal lesen und schreiben konnten, sind noch Unterschiede beim Substantivum und Verbum mit solcher Reinlichkeit und Sicherheit in der Biegung und Setzung befolgt, die wir erst nach und nach auf gelehrtem Wege wieder entdecken müssen«. 2. »Frage man einen wahren Dichter, der über Stoff, Geist und Regel der Sprache gewifs ganz anders zu gebieten weifs als Grammatiker und Wörterbuchmacher, was er aus Adelung gelernt habe und ob er ihn nachgeschlagen«. 3. »Wichtig und unbestreitbar ist auch die von vielen gemachte Beobachtung, dafs Mädchen und Frauen ihre Worte reinlicher zu reden, zierlicher zu setzen und natürlicher zu wählen verstehen, weil

sie sich mehr nach dem kommenden innern Bedürfnis bilden, die Bildsamkeit und Verfeinerung der Sprache aber mit dem Geistesfortschritt überhaupt sich von selbst einfindet und gewifs nicht ausbleibt«. 4. »Jeder Deutsche, der sein Deutsch schlecht und recht weifs, d. h. ungelehrt, darf sich nach dem treffenden Ausdruck eines Franzosen eine selbsteigene, lebendige Grammatik nennen und kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen«. — So Jakob Grimm, der doch gewifs die deutsche Sprache kannte. Inbezug auf das Reden hat er ganz recht, inbezug auf das Schreiben wohl nicht ganz. Wenn man aber Hildebrand folgt, der da meint, wenn wir unsere Sprache erst wieder sprechen könnten, so würden wir sie auch besser schreiben können, so mag Grimm auch in Hinsicht auf das Schreiben recht haben. Ganz gewifs aber nimmt er darin den richtigen Standpunkt ein, dafs der eigentliche innere Trieb und Quell der Sprache in der Schrift wie im mündlichen Worte einzig und allein der Geist, das innere Leben und nie und nimmer die Grammatik ist.

Dr. M. Luther: »Sage mir, wo ist jemals eine Sprache gewesen, die man aus der Grammatik wohl und recht habe lernen können«.

W. von Humboldt: »Die Sprache läfst sich so wenig wie Wahrnehmen und Denken lehren, sondern nur im Gemüte wecken, man kann ihr nur den Faden hinhalten, an dem sie sich von selbst entwickelt«.

Supprian in Schmids Handbuch: »Des Herrn Wort: Wes das Herz voll ist, des geht der Mund über — ist das eigentliche Motto des Sprachunterrichts, denn ganz klar spricht es das Geheimnis der Sprachbildung aus. Niemand in der ganzen Welt redet, als wer etwas Rechtes zu sagen hat — abgerichtete Papageien natürlich ausgenommen — wir alle aber reden um so besser, fliefsender, eindringlicher, je klarer uns eine Sache vor der Seele steht, je näher sie uns am Herzen liegt. Nur in der Wärme des Innern kommt das Erz der Sprache in rechten Flufs. Nur wer lebensvolle Anschauungen schafft, der schafft auch sprachliche Bildung. Alles andere ist vergebliche Arbeit, die niemals wahre Erfolge erzielt, ja die oft nicht einmal den trügerischen Schein von Erfolgen zu erwecken vermag. Von innen heraus, wo geheimnisvoll verschlossen alles Keimen beginnt, mufs auch alle rechte Sprachbildung betrieben werden, sonst bringt sie es höchstens zu Blättern, oder zu tauben Blüten, wenn nicht etwa das zum Keimen bestimmte Samenkorn verfault«.

Rudolf Hildebrand: 1. »Alle Sprache, ich meine die dem Einzelnen innewohnende, ist ein wunderbar verflochtenes und doch ordnungsvolles, schönes Gewebe, wenn auch nur

dunkel gefühlt. Ja schon das allererste Lernen der Sprache in der Kinderstube geht in einem solchen Zusammenhang vor sich, der selbst bei diesem wunderbaren Vorgange wesentlich mitarbeitet, von innen aus der Seele heraus, indem die einzelnen Spracherscheinungen sich nach und nach durch das kleine Ohr Eingang verschaffen in die kleine Seele, je nachdem sie dort eine vorbereitete Stelle finden, die gleichsam auf sie wartet. Diese Ordnung selbst ist das interessanteste daran, und noch mehr das Gefühl jener geheimnisvollen höheren Hand, und in diesem Zusammenhange, sobald man ihn sieht, wird jede kleinste Kleinigkeit interessant — warum nicht auch den Schülern? Aber um Himmels willen nur keine Grammatik!« 2. »Ein unermefslicher Vorrat überlieferter Redensarten, Erfindungen, besser Fünde und Geschenke begabter Geister, echter und rechter Dichter ohne Feder und ohne Namen, bildet den eigentlichen Geist, Gehalt und Reichtum, das eigentliche innerste Leben der Sprache. Ist daran nichts zu lehren und zu lernen? Wichtiges und Schönes in unerschöpflicher Fülle! Was thut denn die Schule daran? So viel ich weifs, so gut wie nichts, wenigstens nicht geflissentlich, höchstens beiläufig einmal. Von der Klarheit aber, mit der jemand diese vorgedachten Gedanken und vorgeschauten Bilder handhabt, hängt die Klarheit seines eigenen Denkens ab, nicht aber von der Schärfe, mit der einer die formale Logik handhabt, wie man früher meinte«.

Fr. Wilh. Dörpfeld: »Die preufsischen Regulative betonten nur das starre Dogma, die Systematik — die sachliche Grundlage war Nebensache; es mufste also durch sie notwendig ein grofses systematisches Gebäude entstehen ohne soliden Grund: die Grammatik schofs ins Kraut. — Die allgemeinen Bestimmungen schafften Wandel, aber was den anderen Fächern zum Heile wurde, gab für den sprachlichen Unterricht noch lange nicht den Anstofz zur Umkehr und Besserung. Während unter dem Einflufs der allgemeinen Bestimmung und der fortschreitenden Entwickelung der pädagogischen Wissenschaft fast alle anderen Fächer vom sachlichen Material zum System schreiten, ja ihrer manche dieses nicht einmal kannten (Geschichte) oder nur nebenher heransarbeiteten, ist es beim sprachlichen Unterricht umgekehrt, man geht hier vom System, der Grammatik aus und glaubt durch sie den sprachlichen Ausdruck bereichern, ja allein her orrufen zu können. Und viele, die ihr nicht aus diesem Grunde ein weites Feld einräumen, thun es aus einem anderen, sie glauben nämlich, die Grammatik vermöge mehr als jede andere Disciplin den Verstand, den Geist zu bilden und hat aus diesem Grunde den Unterricht in der Mutter-

sprache so recht eigentlich zu einem Turnierplatze der »formalen« Bildung auszunutzen gestrebt«.

Diese unanfechtbaren Zeugnisse, die leicht um ein bedeutendes vermehrt werden könnten, werden gewifs in jedem Vorurteilslosen die Überzeugung zu wecken vermögen, dafs **zu den Imponderabilien sprachlicher Bildung die Grammatik erst in letzter Linie gehört.**

Es sei nun auf ein weiteres höchstbedeutsames Symptom bei der Erlernung der Sprache hingewiesen, nämlich auf ihren Klang und die damit zusammenhängende Wichtigkeit des menschlichen Ohres.

Sprache ist zuvörderst Gesprochenes. Ihr alles ist der Klang, ihre ganze Schönheit und Kraft beruht darauf: Sprache mufs deshalb durch das **Ohr** erlernt werden.

Von der Geburt an, wo noch die seelischen Triebe verborgen im Kindesgemüte schlummern, dringt der liebliche Ton der glückseligen Mutter voll sanften Klanges dem Spröfsling in die Ohren und reift das Geistesleben aus dunklen Keimen in überraschendem Spriefsen zur herrlichsten Blüte. Und wo und wann klängen Klänge von ähnlicher Gewalt und gleicher Schaffenskraft je wieder an unser Ohr? Und beruht nicht auf diesen ersten Klängen hehrster Liebe die ganze Gestaltung unseres Seins, auf ihrer Reinheit und Fülle nicht der endliche Reichtum unserer sprachlichen Bildung? Ist dann aber das **Ohr** nicht das ausschliefsliche Mittel der Auslösung und Losmachung aller schlafenden Kräfte? So gewifs das ist, so gewifs ist nun aber auch, dafs dieses den fremden Klang übermittelnde und den eigenen Ton in der Brust weckende Glied unseres Körpers nur dann von gröfster Wirkung, von gröfstem Effekt begleitet sein kann, wenn es physiologisch vollkommen und organisch dem Ganzen eingegliedert ist zu nie versagendem und nimmer wechselndem Dienst. Je weiter unser Ohr von dieser Vollkommenheit entfernt ist, desto schlechter wird es bestellt sein mit der Aufnahme der eindringenden Klänge und der dadurch entfesselten Sprache. Bei den Taubstummen geht deshalb mit dem ersteren das letztere völlig verloren. So bedeutet also das **Ohr** für die Erlernung der Sprache, wenn nicht alles, so doch vieles. [Und nun in Parenthese: Wie weit berücksichtigen wir diese Thatsache in unserem Deutschunterricht?] Ist aber weiterhin bei dieser Erkenntnis die Behauptung noch ein Wagnis — und man beobachte nur einmal genau, man wird es überraschend bestätigt finden — dafs, wer ein feines, will sagen ein musikalisches Gehör hat, die Sprache besser und leichter erlernen mufs, als wer von der

Natur darin weniger bevorzugt ist? Leute von feinstem Gehör werden bei guter Bildung eine edle Sprache reden und einen meisterhaften Stil schreiben. Unsere grofsen Komponisten mit ihrem durchweg klassischen Stil sind schlagende Beweise dafür. Unmusikalische Ohren aber werden nur einen steifen, hölzernen Stil schaffen, und bei Taubstummen wird man nur selten oder gar nicht von einem schönen Stil reden können. Ist dieser Ausnahmefall dennoch einmal da, so kann man wohl kaum den Weg ergründen, auf dem eine solche Vollkommenheit entstand, jedenfalls aber war es ein mühsamer und umständlicher vom Auge ins Innere hinein, so dafs alsdann die Sprache aus der Seele herausklingt; denn ein Erlernen auf gesetzmäfsigem Wege nach Regeln würde immer nur einen ungeschliffenen Stil erstehen lassen. Ist aber im allgemeinen mit dem gefesselten Ohr bei den Taubstummen nicht auch das ganze Innenleben in unlösbare Bande gelegt?

Sprache in ihrer Vollendung ist Musik! Sie gehört also zu denjenigen wunderbaren Erscheinungen, deren Schönheit einzig auf dem Klange beruht. Heutzutage hört man freilich trotz der vielen Recitatoren leider wenig hiervon, früher aber war das der Fall, in jener poesiedurchwirkten Zeit der Rhapsoden, von der Jakob Grimm mit so viel Achtung und Begeisterung spricht. Auch unsere grofsen Dichter behandelten die Sprache noch als etwas Klingendes, hörten sie beim Schreiben klingen. Goethe z. B. kannte den Satz vom heutigen Schriftdeutsch noch nicht, er war noch so naiv, in Sprache etwas, das man spricht, zu sehen. Er schreibt über die Umarbeitung der Iphigenie in Rom: »Ich entdeckte manche Stelle, die mir gelenker aus dem Munde ging, als sie auf dem Papier stand«, d. h. hörend gedichtet war, nicht stumm lesend, nicht zusammengeleimt. Am Ende des 10. Buches seiner Lebensbeschreibung spricht er als Überzeugung und Erfahrung aus: »Schreiben ist ein Mifsbrauch der Sprache, stille für sich lesen ein trauriges Surrogat der Rede«. Von der Bedeutung und Wirkung der Dichter- und Prophetenrede im alten Morgenlande heifst es: »Wie das Wort so wichtig war, weil es ein gesprochen Wort war«. Am eifrigsten hat diesen wichtigen Punkt Herder sein ganzes Leben hindurch im Auge gehabt und verfochten, er sagt z. B.: »Daher rührt die Macht der Dichtkunst in jenen rohen Zeiten, wo noch die Seele der Dichter nicht schrieb, sondern sprach, und auch schreibend Sprache tönete, in jenen Zeiten, wo die Seele des anderen nicht las, sondern (vom Sänger selber) hörte, und auch selbst im Lesen zu sehen und zu hören wufste«. Neben

oder mit ihm vertritt vor allem Rudolf Hildebrand diesen Standpunkt, sein Buch vom deutschen Sprachunterricht ist unerschöpflich auch nach dieser Seite hin; einige seiner Ausführungen mögen darum hier eine Stelle finden: 1. »Das ist das Leiden, an dem unsere Sprache krankt, auch in der Schule: die schwarzen Striche auf dem Papier sind unsrer Zeit das Wesentliche des Wortes, das Zeichen ist uns zur Sache selbst geworden, die Schale gilt als der Kern. Im Auge lebt uns das Wort, nicht mehr im Ohre«. 2. »Die Kunst des Hörens ist uns, bei aller Musikbildung, in schlimmem Grade verloren, wo es sich um die eigene Sprache handelt, und diese ist doch nebst Haltung und Kleidung das nächste, woran jeder Kunstgefühl und Kunstsinn zeigen kann, ob und wie er sie hat oder nicht, und wenn unsere Zeit mit Recht auf die Ausbildung des angeborenen Kunstsinns ein hohes Gewicht legt als notwendigen Durchgang zu den höheren, ja höchsten Zielen der Menschenbildung, so sollte man doch damit bei dem Stoffe anfangen, welcher der allgemeinste ist für alle und für das Alltagsleben, und das ist die gesprochene Sprache, der beste und erste Kunststoff und den man leicht sogar als den wichtigsten und fruchtbarsten von allen darstellen könnte bei seiner engen Beziehung zu dem Geistes- und Gemütsleben, wie sie enger und näher kein anderer Stoff hat und haben kann«. 3. Jeder erinnert sich, schon einmal ein Lied gefunden zu haben, bei dem ihm trotz des stillen Lesens unwillkürlich zugleich eine Melodie in den Kopf kam aus den Zeilen heraus, wenn auch nur schattenhaft, wie in dunklen Grundzügen, oder nur der Rhythmus davon, der Rahmen dazu. So giebts auch einen Stil, bei dem einen auch im stillen Augenlesen wie eine Stimme anklingt, bei dem unwillkürlich das Ohr der Phantasie sich plötzlich an der Auffassung beteiligt, bei dem man unmerklich die schwarzen Zeichen und das Papier vor sich vergifst und wohl gar, wenn der Inhalt nachdrücken hilft, auf einmal in halblautes Lesen übergeht. So schrieb Goethe in seiner frischesten Zeit, so schrieb Lessing, auch Gellert in seinen Fabeln, so schreibt noch jetzt hie und da einer bei uns, in Frankreich aber jeder gute Stilist — so ist ziemlich alles geschrieben, was über das 17. Jahrhundert rückwärts geschrieben wurde«.

»So gilt also für den Stil als oberste Regel der durchgehende Hinweis, dafs man beim Schreiben am liebsten immer oder doch wenigstens bei allen zweifelhaften Stellen sich es laut vorsage, was man schreiben will oder geschrieben hat. Wer den Schülern dazu Lust machen kann und sonst nicht versäumt, ihr Ohr zu bilden, der hat gewonnen Spiel«.

Der **Klang** der Sprache ist demnach die Hauptsache an ihr, die **Stimme** zu bilden also mit ein Haupterfordernis des deutschen Sprachunterrichts. »Die verschiedenen Bewegungen der Stimme nun, das wunderbarste an der Sprache, das man wissenschaftlich kaum angefangen hat wirklich zu beachten — dies zarteste, wichtigste, geheimnisvollste bringen die Kinder zur Schule mit, lebhafter als der Lehrer selbst sie hat, wenn auch zu natürlich, nicht ausgefeilt und mit Geschmack geformt; sie ist aber an der Sprache die eigentliche Hauptsache«, die Trägerin der Seele und alles Interesses — und die Schule nimmt darauf so gut wie gar keine Rücksicht, »man brauchts ja nicht zum Schreiben« sagt man fälschlich und ohne Verständnis. Und doch fängt damit die höhere Sprachbildung, die Syntax, überhaupt an. (Hildebrand.)

Und nicht blofs, dafs durch ein vollklingendes schönes Sprechen am besten und leichtesten Grammatik oder Orthographie gelernt wird, auch die Tiefe eines Gedichtes oder einer religiösen oder ethischen Lehre wird dem Kinde mit voller Klarheit in die Seele wachsen und sie mit Wärme durchziehen, wenn es klangvoll und schön und innig ins Ohr klingt. Der Lehrer mufs auf den Klang eines Liedes das Hauptgewicht legen, er mufs es mit lebendiger, fester, voller Stimme durch das Ohr in die Seele bringen, denn nur so kommt es ja eigentlich hinein, bleibt nicht im Kopfe hängen — und das wird eine Lust für beide Teile. Das tonlose Hersagen oder Herplappern eines Liedes oder Spruches, das nur als Gedächtnisprobe auftritt, ist als der schlimmste Feind des wirklichen Lernens zu bekämpfen. Man achte nur einmal darauf, wie oder was alles in den Schulen tonlos hergeleiert wird — die Leseübungen mit eingeschlossen — und man wird sich wirklich nicht mehr zu wundern brauchen, dafs in vielen Kindern alle Frische und geistige Bewegung fast erstorben zu sein scheint.

»Darum reden und reden und wieder reden, und reden lassen unermüdlich, und reden lassen von Dingen, die das Kind völlig fassen kann, ja die seine stets empfängliche Seele gleichsam voll machen« — und hören und hören und immer hören lassen mit scharf aufhorchendem Ohr eine edle, wohlklingende Sprache: das allein ist der rechte Durchgang zum Schreiben und zu den tiefsten Tiefen der Sprache; das allein ist der Boden, aus dem ein Stil erwachsen kann; das allein der Weg, auf dem auch die hochdeutsche Syntax aus der kindlichen heraus sich entwickeln läfst. Auf dem Klange der Sprache, sofern man es wirklich ernst mit ihm meint, beruht in der That viel, sehr viel:

gutes ausdrucksvolles Lesen mit eindrängendem Verstehen und Erfassen, ein gut Teil der Orthographie, ebenso gründet sich auf die Bewegung der Stimme die Zeichensetzung und ist dadurch leichter anzubahnen als durch ein lückenhaftes Regelwerk, sogar die ganze stolze Grammatik läfst sich darauf aufbauen, was leicht nachzuweisen wäre, selbst aus dem schwierigen Gebiete der Satzlehre — Hildebrand erbringt in seinem deutschen Sprachunterricht den Beweis dafür durch einen Konzessivsatz und einen Bedingungssatz — ein Bedürfnis für langatmige systematische Begriffserklärungen liegt jedoch niemals vor; was aber ganz besonders im Klange Halt und Stütze und Boden findet, ist ein schöner Stil, dessen Anbahnung jetzt leider recht kärglich wegkommt. Stellen wir neben diese Thatsachen noch den Grundsatz, dafs das Hochdeutsch aus dem Hausdeutsch, aus der Mundart herauswachsen und dadurch geklärt werden mufs; erwägt man, dafs hieraus ebenfalls für Inhalt und Form, Grammatik, Satzbau und Stil, ganz besonders aber für die Lautverhältnisse und den Klang ganz bedeutender Gewinn abfallen kann, so dürfte im tiefsten Innern wohl ein klares Gefühl und ein hoher Sinn für die Richtigkeit und Schönheit unserer Muttersprache entstehen.

Somit führt uns die Klangschönheit der Sprache zurück zum Sprachgefühl: beides die Hauptbedingungen und Hauptmomente eines jeden fruchtbringenden Sprachunterrichts.

Zum Schlusse dieser Ausführungen nun noch ein kurzes Wort über das Sehen, das bei richtig betriebener Sprachbildung von aufserordentlichem Werte ist, geht doch mit seiner Klarheit die Reinheit und Sicherheit des sprachlichen Ausdrucks Hand in Hand. Herder sagt: Die Sinne werden bei der Jugend viel zu wenig gepflegt und — gebildet, und doch ist scharfes Sehen z. B. der beste Anfang zu scharfem Denken, weil beide aufs engste verwandt sind; das Denken ist ja nichts als ein Sehen auf höherer Stufe. Nun werden ja wohl heutzutage zum guten Teil die Sinne, besonders auch das Sehen, geübt und gebildet, aber »die wichtigere Fortsetzung dieses einzig richtigen Weges in die innere Welt hinein oder hinauf, die anschauende Ausbildung der inneren Sinne ist noch nicht recht gefunden oder betreten«. Es ist das Verdienst der Herbartschen Schule, diesen Weg nachdrücklich gewiesen und hie und da gangbar gemacht zu haben. — Sehen und Denken — Denken und Sehen müssen gleichsam in einen höheren Sinn übergehen. Und wenn die Wurzeln des Erkennens tief in Gefühl und Gemüt hinein-

gehen und von weihevoller Empfindung getrieben als frische Spröfslinge hervorschiefsen, dann ist auch für Klarheit und Verständnis eines sprachlichen Ausdrucks alles gethan. Also: zuerst umsehen in der Erscheinungswelt, dann hineinsehen in die Gefühlswelt — in die eigene und fremde — und hinaussehen in das geheimnisvolle Weben der Vergangenheit, soweit es angängig: und es wird eine unerreichte Klarheit eines Wortes oder Bildes unserer Muttersprache als unvergängliches Ergebnis hervorwachsen. (Hildebrand.)

Es sei diesen Ausführungen nun noch als ganz besonders beachtenswert angefügt, was Rud. Hildebrand über Klarheit (Wahrheit), Schönheit und Deutschheit unserer Muttersprache sagt.

Klarheit: »Es bleibt wahr, auch heute noch und für immer, was Leibnitz damals auf dem Punkte des Umschwungs zweier Geisteswelten sah und sagte: Die Klarheit, die volle wahre Klarheit für uns ist gebunden an die lebendige Sprache, an die Muttersprache, an das Fremde aber, vor allem aber an die abstrakte Schulsprache hängt sich Unklarheit, d. h. eine gewisse Verschwommenheit des Begriffs in Form und Farbe, weil er sich von der ursprünglichen Anschauung und Empfindung (seinem einzigen gesunden und lebendigen Inhalte) losgelöst oder zu weit entfernt und damit eine gewisse Kälte und Lebenslosigkeit empfangen hat. Wir haben wahrlich Klarheit im Denken und Empfinden kaum je nötiger gehabt als in unserer Zeit, wo in den Köpfen und Herzen so vieles fraglich geworden ist und immer mehr werden will, was früher leidlich fest stand, so vieles in Verwirrung gerät und gebracht wird von den entgegengesetztesten Strebungen, was früher leidlich wohl geordnet war. Und da soll und darf die sachliche und begriffliche Verwirrung noch genährt werden durch Unklarheit, Verschwommenheit und Verwirrung in der Sprache?«

Schönheit: »Man hat in neuerer Zeit eine Darstellung der Sprache als Kunstwerk unternommen [?], und nichts ist richtiger und wichtiger, wenn man dem wahren Wert und Wesen der Sprache genauer nachfragt. Nicht Klarheit allein ist ihr notwendig, sondern eben so gut Schönheit, ja beide sind eigentlich nicht zu trennen, gehen von selbst ineinander über. Die Wahrheit und Klarheit der Sache beruht hauptsächlich in der Treue, mit welcher sie die Dinge und Vorgänge der Welt in Bilder fafst und uns damit leicht zugänglich macht, ihre Schönheit hauptsächlich in der kunstvollen Art, womit sie die Wendungen, Worte und Wortformen in das schon vorhandene Ganze einzugliedern, ihm ein- und anzupassen weifs so, dafs das Ganze in seiner Einheit nicht

gestört, sondern gefördert, sein Einklang nur ausgeweitet und vertieft und erhöht wird, ebenso wie z. B. bei einem wachsenden Baum. Wie aber diese Einheit oder Einheitlichkeit von selber zugleich der Wahrheit und Klarheit dienlich wird, so macht jene Wahrheit und Klarheit zugleich den Eindruck des Schönen. Auch im äufserlichsten, im Klange, an dem sich das Ohr weiden soll, liegt Schönheit und Kraft der Sprache.«

Deutschheit: »Die Frage ist eigentlich mit allem Vorausgegangenen zugleich beantwortet: wie Klarheit und Wahrheit des Sprechens und Denkens von der Schönheit nicht zu trennen ist, so sind beide wieder an die Muttersprache geknüpft, wurzeln und wachsen voll und ganz nur im Bereich und Boden der Muttersprache, in der für uns allein die gesunde Unterlage des weiteren Denkens ins Abstrakte hinaus, d. h. die sinnliche Welterfahrung wie die eigenste Seelenerfahrung niedergelegt ist. Das gilt für uns wie für jedes Volk, gilt als Naturgesetz, das zwar übertreten werden kann von der menschlischen Freiheit, aber nur zum Schaden des wahren Lebens, des wirklichen Gedeihens alles Rechten und Echten und Ewigen.«

Möchten doch alle Einsichtigen mitarbeiten an der grofsen Aufgabe, an der Hand der Kultur- und Sittengeschichte unseres Volkes, wie sie uns in Litteratur und Sprache am deutlichsten entgegentritt, die klare Erkenntnis des deutschen Volksgeistes und Volkstums zu gewinnen. Diese Wiedererweckung deutscher Art und Sitte aber, diese Erneuerung und Wiedergeburt unseres Volkes, diese Verjüngung der Menschheit durch den germanischen Geist in ihrem ganzen Umfange und in ihrer ganzen Tiefe und Gewalt herbeizuführen, dazu ist vor allem der deutsche Unterricht berufen. Möchte jeder dessen allzeit eingedenk sein und werden!

(Schlufs folgt.)

Das Wesen der Zahl als Einheitsprinzip im Rechenunterricht.

Von K. O. Beetz in Nordhausen.

Die nachfolgende Arbeit bezweckt, für den Rechenunterricht ein allgemeingültiges Prinzip aufzustellen und durchzuführen. Ein ernstlicher Versuch ist in dieser Richtung noch nicht gemacht worden, und doch läfst sich die Notwendigkeit dessen nicht mehr von der Hand weisen. Auswahl, Anordnung und Darbietung des Stoffes, mit einem Worte die Rechenmethode ist zur Zeit nichts weniger als einheitlich; Ansicht steht gegen Ansicht, Widerspruch herrscht in den einfachsten Fragen. Der Grund solcher Zerfahrenheit liegt in den oberflächlichen Untersuchungen des Stoffes, in dem festgewurzelten Vorurteil, dafs gerade dieser Unterrichtszweig »das Kapital und Glanzfach der seminaristischen Pädagogik« sei, dafs »alles was nach Hentschel erschienen . . . Zeugnis dafür ablegt, dafs die elementare Rechenmethodik nun schon zu einer einheitlichen empirischen Abrundung gelangt ist«.[1]) Ja, wer es wagt, diese »heilige Ruhe« zu stören, mufs sich gefallen lassen, zur Ordnung gerufen zu werden.[2]) — Dafs wir weder auf diesem noch jenem Wege zur Klarheit und Einigung kommen, leuchtet wohl ein. Nur gründliche Untersuchungen können zur Sicherheit und Ruhe führen. Mag jeder, der sich hierzu berufen fühlt, seine Gründe und Gegengründe beibringen dürfen.

Die geistige Entwickelung des Menschen, insbesondere des Schülers, beruht auf einer unausgesetzten Wechselbeziehung zwischen Geist und Materie, zwischen Innen- und Aufsenwelt. Dementsprechend müfste der Lehrer beim Unter-

[1]) Vgl. R. G. Kallas, Die Methodik des elementaren Rechenunterrichts. E. Behre, Mittau, 1889. S. 2.

[2]) Vgl. M. Fack, Neuere Bücher für den Rechenunterricht. Neue Bahnen, III, 12, S. 575 f.

richt sein Augenmerk gleichzeitig auf drei Punkte richten: 1. auf den Unterrichtsstoff oder die Materie aufser uns, 2. auf das Unterrichtsobjekt oder den Geist in uns, 3) auf das Verhältnis zwischen dem denkenden Geiste und der gedachten Materie. Da diese dreifache Rücksichtnahme das Lehrgeschäft ungemein erschwert, hat die Methode von jeher nach einem einheitlichen Unterrichtsprinzip gesucht, und auch wir müssen uns dieser Aufgabe an erster Stelle unterziehen.

Wir gehen hierbei von der noch näher zu begründenden Erwägung aus, dafs Materie und Geist als ursprüngliche Realitäten zunächst für alle Wissenschaften dieselben sind, dafs sie uns überhaupt nicht als solche, sondern nur nach ihrem gegenseitigen Verhältnis interessieren. Psychologisch betrachtet, ist sowohl die Innen- als die Aufsenwelt von Haus aus latent, scheinbar tot, und beide verharren in diesem starren Schlafe, solange sie sich gegenseitig ausschliefsen. Nun waltet aber auch in diesen Gegensätzen jene geheimnisvolle Urkraft der Anziehung, die alles, was aufser ihr ist, in Erscheinung rief. Irritation oder Reiz, Perzeption oder Empfindung nennt der Psycholog dieses Lebensprinzip, je nachdem er es auf die Aufsen- oder Innenwelt bezieht. Als fortgesetzte Wechselwirkung, als beständige Zeugung im wahren Sinne des Wortes tritt es in Erscheinung. Die Materie ist das Männliche, das Erregende; der Geist ist das Weibliche, das Empfindende. Indem äufserer Reiz und innere Wahrnehmung in eins zusammenfliefsen, empfangen und geben beide zugleich. Dieses Eine aber, das Ergebnis des Verhältnisses, das Kind beider Welten, nennen wir Vorstellung. Weil Geist und Materie erst in und mit ihr lebendig werden, sind sie selbst in ihrer ursprünglichen Nacktheit für uns unfafsbar. Die Vorstellung allein liegt unserer Erkenntnis unmittelbar offen. Sie ist die erkannte Folge jener unbekannten Ursachen, die wir Geist und Materie nennen, und nur sie gewährt daher einen Anhalt zu mehr oder minder treffenden Rückschlüssen auf jenen Hintergrund, der den Theologen und Philosophen wohl in erster, dagegen den Psychologen erst in zweiter Linie interessiert. Dieser richtet sein Hauptaugenmerk unmittelbar auf die Vorstellung und als Pädagog gründet er auf deren Wesen seine Unterrichtsmafsregeln. Eine andere Grundlage als die Vorstellung kann es für ihn — soweit wenigstens die Verstandesbildung in Frage kommt — deshalb nicht geben, weil in ihr die Aufsen- und Innenwelt in vollkommenster Verbindung auftreten, weil sie weiter nichts ist als die vergeistigte Materie oder der materialisierte Geist.

Hiermit haben wir den ruhenden Punkt gefunden, aus

dem allein das Einheitsprinzip des erziehenden Unterrichts gefolgert werden kann: die Vorstellung. In ihr verschmilzt jene erwähnte Dreiheit zur Einheit; mit ihr ist gegeben und berücksichtigt, was man vom psychologischen Standpunkte aus nur immer berücksichtigen kann.

Übertragen wir dieses allgemeine Ergebnis auf das Rechnen! Hier kümmert uns nicht die Aufsenwelt als solche, sondern ihre Entfaltung zur Zahl, nicht der Geist an und für sich, sondern seine Offenbarung in der Zahl. Das einheitliche Prinzip für die Methode des Rechenunterrichts hat nur einen vernünftigen Ausgang: sein Urquell ist das Wesen der Zahl.

Hieraus bestimmt sich sowohl die Notwendigkeit als der einzuschlagende Weg unserer nachfolgenden Untersuchung.

Was ist die Zahl? Ist sie durch sinnliche Wahrnehmung entstanden, also ein konkreter Begriff? Unmöglich! sagen die einen. Man kann sie weder sehen, noch hören, noch irgendwie empfinden. Was in die Sinne fällt, sind Dinge, Thätigkeiten, Eigenschaften. Sieht man hiervon ab, so bleibt nichts. Folglich gehört die Zahl, wie etwa Ewigkeit, zu den übersinnlichen Begriffen, von denen wir keine rechte Vorstellung haben, am allerwenigsten aber durch äufsere Anschauung bekommen können. Zählen empfehlen die Vertreter dieser Richtung als Mittel zum Rechnen, nicht zur Zahlbildung, die folgerichtig ausgeschlossen bleibt.[1] Diese Ansicht entfernt sich am weitesten von der Wirklichkeit[2], und man mufs sich nur wundern, dafs noch in unseren Tagen eine Reihe von Schulmännern in solche alten Irrtümer zurückverfallen konnten.

Zwar glaubte schon Hobbes, dafs eine sinnliche Zahlanschauung ausgeschlossen sei; aber er leugnete wenigstens die Klarheit der Zahlvorstellungen an sich nicht. Nach ihm werden sie, frei von objektiver Anregung, allein von unserer eignen Vernunft erzeugt und erst dann in die Aufsenwelt hinaus verlegt. Der Geist soll hierbei schrittweise, zählend fortschreiten. »Die Zahl ist 1 und 1; oder 1, 1 und 1 u. s. w., was dasselbe ist, als sagten wir: die Zahl ist Einheiten«.[3])

[1]) Vgl. K. Knilling, Zur Reform des Rechenunterrichts in der Volksschule. München, 1884. S. 23—27. — Desgl. Tanck, Das Rechnen auf der Unterstufe nebst Beitrag zur Frage nach der Entstehung des Zahlbegriffs. Meldorf, 1884.

[2]) Vgl. Beetz, Kritische Beiträge etc. Gotha, Behrend. S. 6 ff. Desgl. Beetz, Typenrechnen. Halle, H. Schroedel. S. 9 ff.

[3]) Hobbes. De corp., cap. VII, S. 7. Vgl. auch Baumann, Die Lehre von Raum, Zeit und Mathematik. I. B. S. 274. Vgl. auch Husserl, Über den Begriff der Zahl. Halle, 1887. S. 11.

Etwas ähnliches hatte schon Aristoteles im Sinne, wenn er meinte: »Die Zeit ist die Zahl der Bewegung nach früher oder später«.

Kant verband beide Ansichten, indem er die »Anschauungsform der Zeit«, den ordnenden inneren Sinn, zum Urheber der Zahl machen wollte oder auch umgekehrt Zahl und Zeit miteinander vermengte. »Die Zahl«, sagt er, ».... fafst die successive Addition von einem zu einem zusammen; also ist die Zahl nichts andres als die Einheit der Synthese des Mannigfaltigen einer gleichartigen Anschauung überhaupt, dadurch dafs ich die Zeit selbst in der Apprehension der Anschauung erzeuge«.[1] Am weitesten aber geht in dieser Richtung der englische Philosoph Sir William Hamilton. Er nennt das Rechnen mit reinen Zahlbegriffen geradezu »die Wissenschaft der reinen Zeit« (the science of pure time).

Herbart behauptet dagegen: »Die Zahl hat mit der Zeit nicht mehr gemein als hundert andere Vorstellungsarten, die auch nur allmählich erzeugt werden«.[2] Ob er nicht doch über das Ziel hinausschiefst, wird sich später zeigen. Zuzugeben ist jedenfalls, dafs beide Begriffe verschiedene Inhalte haben und dafs der eine mit dem anderen nicht erklärt werden kann.

»Schon Baumann hat gezeigt, dafs die Zahl weit besser mit der Raumvorstellung als mit derjenigen der Zeit in Einklang stehe«.[3] Aber unter gewissem Vorbehalt beging er denselben Fehler wie seine Vorgänger. Die Zahl sollte ganz im Raume aufgehen, mit dem »Raumsinn« erfafst, als Räumliches vorgestellt werden. Baumann steht noch zu sehr unter der Herrschaft der Kant'schen Kategorien, unter der falschen Auffassung der »Denkformen«. Im übrigen aber ist er sich klar, dafs die Zahl nicht als ein zeitliches Nacheinander, sondern als ein räumliches Nebeneinander gedacht wird, dafs ihr keine successive, sondern eine simultane Auffassung zu Grunde liegt.

Unmittelbar an Baumann knüpft F. A. Lange an. Die Idealisten waren in ihrem Traume von den Begriffen a priori, besonders von Raum und Zeit als »reinen Denkformen«, durch die Realisten schon arg gestört worden, als Lange mit Nachdruck auch für den sinnlichen Ursprung der Zahl eintrat. Er sagt: »Die ältesten Ausdrücke für die

---

[1]) Kant, Kritik der reinen Vernunft, Ausgabe Hartenstein, B. III. S. 144. Vgl. auch Beetz, Typenrechnen. S. 4.

[2]) Herbart Psychologie als Wissenschaft. 1825. B. II. S. 162.

[3]) Vgl. F. A. Lange, Logische Studien. S. 140.

Zahlwörter begreifen, soweit wir ihren Sinn kennen, überall Gegenstände im Raum mit bestimmten Eigenschaften, welche der Zahl entsprechen, so z. B. Viereckiges der Zahl vier. Wir sehen daraus auch, dafs die Zahl ursprünglich nicht etwa durch systematisches Hinzufügen von einem zu einem u. s. w. entsteht, sondern dafs jede der kleineren, dem später entstehenden System zu Grunde liegenden Zahlen durch einen besonderen Akt der Synthesis der Anschauungen gebildet wird, worauf dann erst späterhin die Beziehungen der Zahlen zu einander, die Möglichkeit des Addierens u. s. w. erkannt werden. . . . Die algebraischen Axiome beruhen, wie die geometrischen auf räumlicher Anschauung«.[1])

»Es ist der Raumvorstellung eigen, dafs sich innerhalb der grofsen, allumfassenden Synthesis des Mannigfaltigen mit Leichtigkeit und Sicherheit kleinere Einheiten der verschiedensten Arten aussondern lassen. Der Raum ist daher das Urbild nicht nur der kontinuierlichen, sondern auch der diskreten Gröfsen, und zu diesen gehört die Zahl, während wir die Zeit kaum anders als Kontinuum denken können. Zu den Eigenschaften des Raumes gehören ferner nicht nur die Verhältnisse, welche zwischen den Linien und Flächen geometrischer Figuren stattfinden, sondern nicht minder die Verhältnisse der Ordnung diskreter Gröfsen. Werden solche diskreten Gröfsen als unter sich gleichartig betrachtet und durch einen neuen Akt der Synthesis zusammengefafst, so entsteht die Zahl als Summe«.[2])

»Jeden Zahlbegriff erhalten wir ursprünglich als das sinnlich bestimmte Bild einer Gruppe von Gegenständen, seien es auch Finger oder Knöpfe und Kugeln einer Zählmaschine«.[3])

Über das Verhältnis zwischen Raum und Zahl, überhaupt zwischen kontinuierlichen und diskreten Gröfsen sind wir, wie sich bald zeigen wird, so ziemlich entgegengesetzter Ansicht. In folgenden Punkten dagegen dürfte Lange mit der Zeit allgemeine Zustimmung finden.

Die Zahlauffassung schreitet nicht fort wie die natürliche Zahlenreihe, hat mit dieser überhaupt von Haus aus gar nichts zu thun; sie beruht vielmehr auf simultaner Auffassung von Gruppen und hängt somit von deren jeweiligem Umfange

[1]) F. A. Lange, Logische Studien. S. 140.
[2]) Ebd. S. 141.
[3]) F. A. Lange, Geschichte des Materialismus. B. II. S. 26. Vgl. auch Husserl, a. a. O. S. 30 f.

ab. Erst eine Reihe von Grundvorstellungen, dann das Zahlensystem!

Die Möglichkeit eines einsichtsvollen Rechnens, der verständige Gebrauch der elementaren Operationen, gründet auf jenen Grundvorstellungen. Erst die Zahlanschauung, dann die Operation!

Den Beweis freilich bleibt uns Lange schuldig, und so treffend weiterhin seine Bemerkungen über die Entstehung der Zahl sind, so wenig genügen sie, weil die besonderen Bedingungen, die psychologischen Vorgänge, als Erklärung und Begründung der Theorie nicht näher angegeben und dargelegt werden.

Diesem Mangel sucht W. Stanley Jevons abzuhelfen. Nach ihm ist die Verschiedenheit der Wahrnehmungen die Ursache der Zahlauffassung. Die Zahl wäre demnach die einheitliche Form der Verschiedenheiten, ja, mit der Verschiedenheit gleichbedeutend. Behauptet er doch ohne Vorbehalt: »Die Zahl ist blofs ein anderer Name für Verschiedenheit. Vollständige Gleichheit ist Einheit, und aus Verschiedenheit geht Mehrheit hervor. . . . . Mehrheit entsteht wenn und nur wenn wir Verschiedenheit wahrnehmen«.[1])

In dem Begriff der Mehrheit mufs fraglos die Verschiedenheit, die Unterschiedlichkeit der Einsen mitgedacht werden; denn Einheiten, die etwa wie die Moleküle eines Körpers qualitativ identisch sind, fallen in die Eins zusammen. Wollte man sie aber auch noch mit einer völligen Gleichheit in Raum und Zeit bekleiden, so schlössen sie sich gegenseitig aus und gingen in das Nichts auf. Unterschiedlichkeit ist von der Menge untrennbar, ist eine unerläfsliche Vorbedingung für die Zahlauffassung und doch etwas ganz anderes, in gewisser Beziehung das gerade Gegenteil von der Zahl. Will diese doch als Summe oder Produkt, kurz als Einheit aufgefafst sein. So lange der vorstellende Geist an den Unterschieden haften bleibt, kommt er eben nicht zur Anschauung der Zahl selbst. Zu diesem Ziele führt erst ein zweiter Schritt: die Unterschiedlichkeit mufs zur Einheitlichkeit, die Verschiedenheit zur Einheit zurückgeführt werden, und dies geschieht, wenn der besprochenen Analysis oder Differenzierung eines Vorstellungskomplexes in Verschiedenheiten — die Synthesis zur Einheit, die Zusammenfassung folgt.

[1]) W. Stanley Jevons, The principles of science. London 1883. S. 156. »Number is but another name for diversity. Exact identity is unity, and with difference arises plurality. . . Plurality arises when and only when we detect difference«. Vgl. auch Beetz, Typenrechnen. S. 10.

Gerade die Synthesis ist von den Philosophen, nicht allein von den Idealisten sondern auch von Baumann und Lange, als das Wesentliche in der Zahlbildung hingestellt worden. Wir betrachten sie nur als die Kehrseite zur Analysis oder Differenzierung gewisser Vorstellungskomplexe und sagen demnach: Die Zahlvorstellung fafst zwei Thätigkeiten des Geistes in sich, die Analysis oder Differenzierung des Vorstellungskomplexes als ersten, und die Synthesis der Verschiedenheiten zur Einheit als zweiten und letzten Schritt. Eins ist so wesentlich wie das andere. Blicken wir, zumal aus etlicher Entfernung, auf das Laubdach eines Waldes, auf den Rasen einer Wiese, auf das Geröll einer Halde, so kommt uns, wenn nicht zufällige Veranlassungen hinzutreten, die Mehrheit der Blätter, Gräser, Steine nicht zum Bewufstsein, und zwar deshalb nicht, weil der äufsere Eindruck seiner Einheitlichkeit wegen keinen Anstofs zur Differenzierung giebt. Sehen wir wiederum auf dem Felde einen pflügenden Bauer, so stellen wir uns gewöhnlich auch keine Zahl vor, obgleich sie mit Bauer, Pflug, Pferde, Acker und einer Menge anderer Sonderwahrnehmungen thatsächlich gegeben ist. Die Unterschiedlichkeit fehlt in diesem Falle nicht, im Gegenteil ist sie so grofs, dafs sie keine Zusammenfassung, keine Synthesis der Vorstellungen aufkommen läfst, und das gerade ist der Grund, dafs jetzt ebenfalls keine Zahlanschauung entstehen kann.

Anders ist es, wenn sich unsere Aufmerksamkeit den Insassen einer Kutsche, den Pferden vor einem Wagen, den Flügeln einer Windmühle, einer Herde Schafen, den Sternen des Himmels zuwendet. Die Zahl, sei es ein bestimmtes Individuum wie 2, 3, 4 oder auch nur die unbestimmte Mehrheit, mufs unter den vorausgesetzten Umständen stets einen Teil der Gesamtvorstellung ausmachen. Nur von psychologischen Zufälligkeiten wird es abhängen, ob sie im Mittelpunkte oder Hintergrunde des Bewufstseins steht; vorhanden ist sie jedenfalls und zwar deshalb, weil der Geist durch die äufsere Wahrnehmung unmittelbar zum Unterscheiden und Zusammenfassen der Einheiten veranlafst wurde.

Gegen diese Notwendigkeit scheint aber doch die Vernunft zu sprechen. Analyse und Synthese sind dem vulgären Denken entgegengesetzte Thätigkeiten; was die eine erzeugt, vernichtet die andere. Nach gewöhnlicher Annahme behaupten die Einzelheiten nur solange ihr Wesen, als sie wirklich für sich allein bestehen, und von einer Einheit kann wiederum erst dann die Rede sein, wenn die Einzelheiten als solche im Umfange der Zahl aufgehoben sind. Dann hätten wir das eine Mal beispielsweise 1, 1, 1, wohlgemerkt nicht 1 und 1

und 1, das andere Mal eine Einheit ohne differenzierte Mehrheit, eine 1. Um diesen Widerspruch zu lösen, können wir uns das Verhältnis vorläufig nur so denken, dafs das Bewufstsein in der Verschiedenheit die Einheit und umgekehrt in der Einheit die Verschiedenheit wahrt, dafs also die nachfolgende Synthese die voraufgegangene Analyse nicht etwa vernichtet, sondern in und mit sich fortbestehen läfst. Ob diese Annahme richtig ist, wird sich aus den nachfolgenden Untersuchungen ergeben. Die Zahl wäre demnach der Einheitsbegriff von Verschiedenheiten oder der Mehrheitsbegriff als Einheit gedacht.

Was wir bisher historisch und kritisch entwickelt haben, ist eine logische Zergliederung des Zahlbegriffs. Diese war zwar notwendig, darf aber der Pädagogik nicht genügen, nicht einmal an und für sich Anspruch auf unbedingte Zuverlässigkeit machen. Klarheit und Gewifsheit kann uns erst die psychologische Untersuchung bringen. Nur auf diesem Wege vermögen wir das wahre Wesen der Zahl zu erkennen und darzustellen.

Gehört die Zahl wirklich, wie Baumann, F. A. Lange, Jevons und alle Vertreter der neueren Psychologie behaupten, zu den konkreten Begriffen, dann ist sie wie jede andere Vorstellung, eine eigentliche Lebensgemeinschaft zwischen Geist und Materie. Dieses Verhältnis wird durch eigentümliche Reize veranlafst, die von der Aufsenwelt ausgehen und in der Innenwelt zur Wahrnehmung kommen. In das Bewufstsein aber tritt es, wie noch näher gezeigt werden wird, erst dadurch, dafs der Geist, den Erregungswegen bis zur Quelle folgend, instinktiv aus sich heraus tritt, indem er die Wahrnehmung in die Materie verlegt (projiziert) und nun zum Inhalte des Vorstellens gelangt. Die Vorstellung, insonderheit für uns die Zahl, erschöpft sich demnach in zwei Stücken: in dem Werden, der Perzeption, und in dem Gewordenen, der Projektion. Das eine umschliefst die Entstehung, das andere den Inhalt der Zahl. Indem wir uns anschicken, das Wesen dieses Begriffs nach diesen beiden Seiten hin zu ergründen, sei noch bemerkt, dafs es sich selbstverständlich nur um eine theoretische Zweiteilung zum besseren Verständnis des Vorgangs handelt, dafs aber in Wirklichkeit nur das eine mit dem andern, wie etwa Bewegung und Richtung, als unzertrennliches Ganzes bestehen kann.

(Fortsetzung folgt.)

Neuere Erscheinungen auf dem Gebiete der Philosophie.

Von Prof. **Dr. Rud. Hochegger** in Czernowitz.

W. Wundt, Fr. Paulsen, M. Brasch, J. Kodis, Fr. Pinkava, C. Felsch, Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, herausgegeben von O. Flügel und W. Rein.

I.

Wundt, Wilhelm, Grundzüge der physiologischen Psychologie. Vierte umgearbeitete Auflage. 2 Bände. Leipzig, Wilhelm Engelmann. 1893. 22 M., geb. 26 M.

Neunzehn Jahre sind verstrichen, seit Wundts bahnbrechendes Werk zum ersten Male ausgegeben wurde. Damals galt es, ein Gebiet erst abzugrenzen und zu erobern, auf dem nun schon rüstig gearbeitet und selbständig geforscht wird. Es bildete sich insbesondere eine eigene Methodik der experimentellen Psychologie heraus, mit deren Hilfe namhafte Ergebnisse erreicht wurden. Wundt hat selbst am meisten zum Ausbau des neu erschlossenen Wissensgebietes beigetragen und andererseits auch eine Schule zu begründen verstanden, welche, seinen genialen Anregungen folgend, eine Reihe von Einzeluntersuchungen angestellt und den Beweis erbracht hat, wie fruchtbringend seine Anregungen sind. Mit dem Ausbau und den Fortschritten der experimentellen Psychologie nahm auch das Interesse an der Beschäftigung mit ihren Problemen zu; damit erwachte auch der Wunsch, die Methodik dieser Untersuchungen ausführlicher kennen zu lernen. All diesen Umständen suchen die späteren Auflagen des Werkes gerecht zu werden, die vierte insbesondere hat durchgehends in allen Abschnitten nicht unbedeutende Umgestaltungen und Bereicherungen erfahren und namentlich eine dankenswerte Erweiterung dadurch erlangt, dafs der Verfasser mit besonderer Ausführlichkeit die grundlegenden methodologischen Probleme behandelt.

Die Lehrerwelt sei vornehmlich auf das Studium des zweiten Bandes verwiesen, und zwar in erster Linie auf die Theorie des Bewufstseins, der Apperception, der Vorstellungs-association, der Gemütsbewegungen, des Willens, der Ausdrucksbewegungen (Sprache) und endlich auf den Abschnitt »Von dem Ursprung der geistigen Entwicklung« (Materialismus, Spiritualismus, Animismus). Besonders wichtig ist das Schlufskapitel: »Allgemeine Gesichtspunkte zur Theorie der inneren Erfahrung«. Wundt versucht darin, ohne Rücksicht auf methaphysische Anschauungen, »aus der psychologischen Erfahrung selbst die Gesichtspunkte zu gewinnen, von denen eine Theorie des inneren Geschehens ausgehen könnte. Er geht hiebei auf die erkenntnistheoretischen Grundsätze zurück, welche bei der Beurteilung der inneren Erfahrung im Verhältnis zur äufseren mafsgebend sein müssen. Die Thatsachen der inneren Erfahrung, so führt Wundt aus, besitzen für uns unmittelbare Realität, während die Gegenstände der äufseren uns nur mittelbar — in unseren Vorstellungen — gegeben sind. Dies führt zur Anschauung des Idealismus. Derselbe hebt jedoch keineswegs die Annahme von der Realität der Aufsenwelt auf, er nötigt vielmehr nur zu einer kritischen Sonderung der einerseits im Subjekte und andererseits im Objekte gelegenen Bestandteile der Erkenntnis. Darum ist der allein berechtigte kritische Realismus zugleich Real-idealismus. Er hat nicht, wie eine Richtung sich anheischig machte, die denselben Namen führte, aus idealen Principien die Realität speculativ abzuleiten, sondern gestützt auf die berichtigsten Begriffe der Wissenschaft, das Verhältnis der idealen Principien zu der objektiven Realität nachzuweisen«. Das Verhältnis der Objekte zu unserem Denken mufs das der Übereinstimmung sein, sonst wäre es nicht begreiflich, wie Erkenntnis entstehen könnte. Auch hier widmet Wundt wieder dem Substanzbegriffe eine kritische Erörterung und betont, dafs die psychologische Anwendung des Substanzbegriffes, wie sie uns in den Hypothesen über das Wesen der Seele entgegentritt, auf einer unberechtigten Übertragung dieses Begriffes von der äufseren auf die innere Erfahrung beruht. »Die letzten Elemente, aus denen eine selbständige psychologische Theorie die zusammengesetzten Ereignisse der inneren Erfahrung abzuleiten hat, sind . . . . nicht irgendwelche metaphysische Annahmen über das Wesen der Seele, sondern unmittelbar gegebene einfachste Thatsachen der inneren Erfahrung«. Die ursprünglichste psychische Thätigkeit, das Grundphänomen des Bewufstseins ist nach Wundt der Trieb. Von ihm geht alle geistige Entwicklung aus. »Die einzige Aufgabe, die der psychologischen Theorie der-

zeit mit einiger Aussicht auf Erfolg gestellt werden kann, besteht in einer nach synthetischer Methode dargestellten psychischen Entwicklungsgeschichte«. Die psychische Entwicklungsgeschichte steht mit der physischen in enger Beziehung; letztere ist nach Wundt nicht als die Ursache der ersteren, sondern vielmehr als die Wirkung derselben aufzufassen. Da die physische Entwicklung auf die psychische zurückzuführen ist, stellt sich alle organische Entwicklung als ein psychophysischer Vorgang dar. »Die körperliche Organisation liefert die durch die psychische Entwicklung der früheren Geschlechter, zu einem kleinen Teil durch die individuelle Bewufstseinsentwicklung erworbenen Anlagen. Jene uralte animistische Auffassung, die zuerst Aristoteles in seine Definition der Seele als der ersten Entelechie des lebenden Körpers zusammenfafste, erweist sich, in freilich veränderter Gestalt, als die einzige, die das Problem der geistigen und der körperlichen Entwicklung gleichzeitig zu erleuchten verspricht«. Insbesondere wird nur so die Zweckmäfsigkeit der Lebenserscheinungen begreiflich. Das menschliche Bewufstsein ist die Spitze der allgemeinen Entwicklung des Seienden, die Seele das entwickelte Erzeugnis zahlloser Elemente. Der lebende Körper bildet sowohl nach seiner physischen wie nach seiner psychischen Seite eine Einheit oder besser gesagt Einheitlichkeit und die durchgängige Beziehung zwischen Physischem und Psychischem führt zur Annahme, dafs die Seele das innere Sein der nämlichen Einheit ist, die wir äufserlich als den zu ihr gehörigen Leib anschauen. »Diese Auffassung des Problems der Wechselbeziehung führt aber weiterhin unvermeidlich zu der Voraussetzung, dafs das geistige Sein die Wirklichkeit der Dinge, und dafs die wesentlichste Eigenschaft desselben die Entwicklung ist.

II.

Paulsen, Friedrich, System der Ethik, mit einem Abrifs der Staats- und Gesellschaftslehre. Dritte, verbesserte und vermehrte Auflage. 2 Bände. Berlin, Wilhelm Herz (Bessersche Buchhandlung). 1894. 11 M.

Der Verfasser dieser Anzeige hat im Jahrgang 1893 dieser Zeitschrift in längerer Erörterung auf die Bedeutung der Philosophie Paulsens für die Theorie der Pädagogik hingewiesen. Paulsen hat das Schwergewicht der Philosophie in die Ethik verlegt. Der Philosoph wurde dazu gedrängt, da nach ihm im Willen sich die tiefste Natur des Menschen offenbart. Der Wille ist Weltgrund und wirkt insbesondere im seelischen Leben. Das geistige Innenleben stellt einen geschlossenen Zweckzusammenhang dar, welcher nur durch

die Zielstrebigkeit des Willens erklärt werden kann. Paulsen kennzeichnet die Anschauungsweise, welche in seiner Ethik zur Darstellung kommt, selbst am besten, indem er sie teleologisch-energistisch nennt und in Gegensatz einerseits zum hedonistischen Utilitarismus, andererseits zum intuitionistischen Formalismus stellt. Der hedonistische Utilitarismus lehrt: Lust sei das absolut Wertvolle, die Vorstellung der möglichst grofsen Lust sei der leitende Beweggrund des menschlichen Willens. Dem gegenüber behauptet die teleologisch-energistische Ethik: Die Lust geht dem Willen nicht voraus, sondern knüpft sich an die Bethätigung des letzteren. Die Lust ist die Form, in der wir der Bethätigung und ihres Wertes inne werden, sie bildet aber nicht selbst das Wertvolle und Objektive der sittlichen Bethätigung. Das Wertvolle ist der objektive Lebensinhalt, der aus dem Lebenstypus des Einzelnen und der Gesamtheit hervorwächst. Unser Wille erhält Ziel und Inhalt aus der geschichtlichen Lebenseinheit, in welche der Einzelne notwendig verwachsen ist. »Der andere Gegensatz ist der intuitionistische Formalismus. Dieser findet das absolut Wertvolle in der Innehaltung eines Systems von apriorischen Regeln, der Sittengesetze. Demgegenüber behauptet die teleologische Ethik: nicht in der Innehaltung der Sittengesetze, sondern in dem Wesen, das in diesen Rahmen gefafst wird, in dem menschlich-geschichtlichen Leben, das jenes Schema mit einem unendlichen Reichtum mannigfaltiger konkreter Bildungen erfüllt, liegt das absolut Wertvolle; die Sittengesetze sind um des Lebens, nicht das Leben um der Sittengesetze willen«. Die Sittengesetze sind der Erfahrung entnommene Verhaltungsweisen, welche die Wohlfahrt und vollkommene Lebensgestaltung der Einzelnen und der Gesamtheit fördern. Daraus erklärt sich auch, dafs das Sittliche durchaus individuell ist. Ebensowenig als es einen »allgemeinen Normalmenschen« gibt, ebensowenig gibt es eine Vollkommenheit und eine Sittlichkeit. Das Sittliche wechselt mit den concreten, erfahrungsmäfsig gegebenen Zweckzusammenhängen des menschlichen Lebens.

Die Ethik Paulsens sucht überall von der Wirklichkeit auszugehen und Anschauungen für die Wirklichkeit zu gewinnen. Gerade dieser Umstand hat vielleicht dem Werke am meisten zu seinem Erfolge verholfen. Es ist wahrhaft ein Buch für unsere Zeit und unser Volk, ein Lob, das man nicht leicht einem zweiten Werke der philosophischen Litteratur der Gegenwart so unumwunden spenden kann. Die glänzende, anregende, geistvolle, klare Schreibweise des Philosophen war sicher auch der Verbreitung des Werkes

förderlich. Jedenfalls ist die Neuauflage freudig zu begrüfsen und insbesondere auch zu wünschen, dafs die pädagogischen Kreise sich in das Werk vertiefen.[1]) Die vorliegende Auflage hat wieder manche Verbesserung und Erweiterung erfahren, insbesondere hat der Verfasser, abgesehen von stilistischen Nachbesserungen und von schärferer Ausprägung einzelner Gedanken, die Einleitung (Wesen und Aufgabe der Ethik), das zweite Buch (Grundbegriffe und Principienfragen), sowie das dritte Kapitel des vierten Buches (Sozialismus und soziale Reform) umgearbeitet und auch nicht unerheblich erweitert.

III.

Brasch, Moritz. Leipziger Philosophen. Portraits und Studien aus dem wissenschaftlichen Leben der Gegenwart. Mit einer historischen Einleitung: Die Philosophie an der Leipziger Universität vom 15.—19. Jahrhundert. Leipzig. Adolf Weigel. 1894. Preis 4 Mark. — Eleg. geb. 5,20 M. XXVIII u. 371 S.

Obige Essays bieten auch den Pädagogen manches Beachtungswerte, so speciell die Studien über Gottfried Stallbaum, Carl Biedermann, Ludwig Strümpell und Hermann Wolff. Stallbaum verdient nicht blofs als Platonforscher gerühmt zu werden, sondern auch als Gymnasialpädagog. Er veröffentlichte eine Reihe interessanter Monographien auf diesem Gebiete, in welchen er als unerschrockener Vorkämpfer classischer Bildung auftrat. Als Rector der altberühmten Thomasschule beschäftigte er sich mit der Geschichte dieser Anstalt und gab eine aus den Quellen gearbeitete, wertvolle Schrift über den Entwickelungsgang des Unterrichtes an ihr heraus. Die Abhandlung »Über den inneren Zusammenhang musikalischer Bildung der Jugend mit dem Gesamtzwecke des Gymnasiums« enthält nebst sehr anziehenden Charakteristiken von Thomaskantoren feine und tiefdringende Erörterungen über das Verhältnis des Sittlichen zum Schönen mit Bezug auf die Aufgaben der Jugenderziehung. Es wäre vielleicht recht dankenswert, die Eigenart und Bedeutung Stallbaums als Pädagogen in einer längeren Monographie darzustellen. Carl Biedermann, der berühmte Historiker und Publizist, schrieb u. a. auch ein

[1]) Der Verfasser dieser kurzen Anzeige erlaubt sich zu bemerken, dafs er zu Ostern in der »Leipziger Lehrerzeitung« einen längeren Aufsatz »Darstellung und Kritik der Ethik Herbarts und Fr. Paulsens« zu veröffentlichen gedenkt, worin er ausführlich über die Bedeutung der Ethik Paulsens für die Theorie der Pädagogik sprechen wird, ausführlicher, als er dies in dem erwähnten kurzen Aufsatz dieser Zeitschrift that, worin er ja allgemeinere Zwecke im Auge hatte.

»Frauenbrevier«, das in seiner im Jahre 1881 erschienenen zweiten Auflage dreiundzwanzig Vorlesungen enthält, von denen etliche die Frauenbildung berühren. Eine pädagogisch sociale Tendenz zeigt die unter dem Pseudonym Karl Friedrich veröffentlichte Schrift: »Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule«. 2. Auflage. Leipzig 1883. Biedermann hat schon vor 40 Jahren die Frage des Arbeitsunterrichtes als eine Forderung der Zeit und der veränderten Lebensverhältnisse aufgestellt. Seine Ideen und Wünsche wurden in den fünfziger Jahren als Utopie verlacht! Erst jetzt wendet man der Frage des Arbeitsunterrichtes lebhaftes Interesse zu. Bedeutsam sind auch Biedermanns Abhandlungen über den Geschichtsunterricht. Schon vor dreifsig Jahren trat der Genannte gegen die herkömmliche Methode auf und verlangte die kulturhistorische Begründung des Geschichtsunterrichtes. Da er mit seinen didaktischen Ideen bei vielen Pädagogen, besonders bei Herbartianern, Beifall fand, suchte er denselben concrete Verwirklichung in seiner »Deutschen Volks- und Culturgeschichte für Schule und Haus« (3 Teile. Wiesbaden. 1885.) zu geben. In der Studie über Ludwig Strümpell giebt Brasch hauptsächlich eine kritische Darstellung und Würdigung der zwei bekannten pädagogischen Hauptwerke des ausgezeichneten Gelehrten: »Psychologische Pädagogik« und »Pädagogische Pathologie«. Letzteres bezeichnet Brasch mit Recht als bahnbrechend für ein neues Arbeitsgebiet der wissenschaftlichen Pädagogik. Mit besonderer Ausführlichkeit — man möchte fast sagen mit unverhältnismäfsiger; Wundt z. B. sind 26 Seiten, H. Wolff dagegen 39 Seiten gewidmet — bespricht Brasch das philosophische System Hermann Wolff's. Der Standpunkt dieses Philosophen ist der real-wissenschaftliche Empirismus. Wolff tritt als entschiedener Gegner Kants und dessen Idealismus und Apriorismus auf. Er versucht Philosophie und Naturwissenschaft zu einen und eine monistisch-psychologische Welterklärung zu geben. Das Princip des Seienden ist ihm die Entwickelung. Das neueste Werk Wolff's: Kosmos. 2 Bände. Leipzig. 1892. verdient jedenfalls die Beachtung der pädagogischen Kreise, besonders auch in dem Abschnitte, welcher speziell über Erziehungsfragen handelt. Brasch urteilt darüber: »Es werden .... (neben allgemeinen Ansichten über Pädagogik) so ziemlich alle heutigen Fragen über Schule und Erziehung .... in einer Weise erörtert, dafs wir wünschen, der Verfasser möchte diesen Abschnitt erweitern und als besondere Monographie herausgeben«.

IV.

Kodis, J. Zur Analyse des Apperceptionsbegriffes. Eine historisch-kritische Untersuchung. Berlin, S. Calvary u. Co. 1893. 202 S. 3,50 Mark.

Obige Schrift ist von wesentlich anderen Gesichtspunkten gearbeitet, als Karl Langes Monographie über Apperception (4. verbesserte Auflage. Plauen 1891.); trotzdem berühren sich beide auch wieder, nämlich in den historischen Untersuchungen. Kodis Abhandlung bietet da etwas mehr. Sie bespricht nicht blofs die Apperceptionstheorie von Leibniz, Kant, Herbart, Steinthal, Lazarus und Wundt, sondern auch die Keime der späteren Apperceptionstheorien bei Descartes, ferner die Apperceptionslehren von Ch. Wolf und Avenarius. In dem Abschnitte über Wundt findet auch Münsterberg Berücksichtigung. Der Vergleich der historischen Darstellung Kodis mit der Langes fällt in einzelnen Punkten zu Gunsten des Ersteren aus; man gewinnt bei Kodis eine klarere Einsicht in die Entwickelung des Apperceptionsbegriffes, einzelne Analysen sind auch eingehender. Es ist dies übrigens kein Vorwurf für Lange. Die Schriften beider sind eben von verschiedenen Gesichtspunkten aus gearbeitet. Lange schrieb sein Buch vornehmlich mit Beziehung auf die Anwendung der Apperceptionstheorie auf die Pädagogik, während Kodis einen Beitrag zur Entscheidung der Frage liefern will, ob die psychischen Erscheinungen mechanisch aufgefafst und erklärt werden sollen oder rational, d. h. ob die Psychologie in die Reihe der Naturwissenschaft zu ziehen sei oder ob ihr eine den letzteren entgegengesetzte, selbständige Stellung zugewiesen werden soll. Die Monographie schliefst in ihrem zweiten Teil, der an Avenarius »Kritik der reinen Erfahrung« anknüpft und sich mit der Beschreibung der verschiedenen »psychischen Erscheinungen«, welche den Apperceptionstheorien zur Grundlage dienten, beschäftigt, mit dem Ergebnis: »Der Schlufs, den wir aus der ganzen Untersuchung ziehen zu können glauben, ist der, dafs mit einer mechanischen Auffassung der biologischen Erscheinungen und der Annahme einer Abhängigkeit der »psychischen Werte« von ihnen die mechanische Auffassung der »Psyche« nicht nur möglich wird, sondern sich vielmehr mit Notwendigkeit als die einzig consequente ergiebt.«

V.

Pinkava, Franz, Bildung des Willensvermögens in der Volksschule. Ein Beitrag zur christlichen Schulpädagogik. Zu Nutz und Frommen der angehenden Erzieher zusammengestellt. Olmütz, Friedr. Grosse. 1894. 156 — IV S.

Mit Recht betont der Verfasser, dafs die Bildung des

Willens die Hauptaufgabe der Erziehung ist. »Alle Aufklärung des Kopfes, alle Kultur der Gefühle, alle Feinheit der äufseren Bildung hat keinen Wert, wenn die Bildung des Willens damit nicht verbunden wird. Erst wenn das Begehren in die richtigen Bahnen geleitet wurde, ist die Erziehung vollendet«.

Pinkava unterscheidet drei Stufen der Willensthätigkeit: Die natürliche, welche aus der sinnlichen Natur des Menschen folgt und in dem Begehren des Angenehmen und der Abwendung vom Unangenehmen sich äufsert; das verständige Wollen oder die Wahl aus klaren Motiven, und endlich das vernünftige Wollen oder die Unterordnung unseres Wollens unter religiös-sittliche Grundsätze. Er bespricht dann im einzelnen die Regeln des erziehlichen Verhaltens rücksichtlich jener drei im Menschen wirksamen Willenskategorieen. Das Kapitel »vom natürlichen Wollen« erörtert die erziehliche Behandlung der Triebe, Begierden, Neigungen und Leidenschaften. Die Erziehung zum verständigen und vernünftigen Wollen findet ihre Begründung und Erläuterung durch eine ausführliche Darstellung der Grundsätze des erziehenden Unterrichts. Der Verfasser zeigt sich in seiner Ausführung ebenso als belesener Theoretiker wie als erfahrener Praktiker. Man kann seine Schrift empfehlen.

VI.

Felsch, Carl, Das Verhältnis der transscendentalen Freiheit bei Kant zur Möglichkeit moralischer Erziehung. Ein Beitrag zur Berichtigung der Herbart-Zillerschen wissenschaftlichen Pädagogik. Pädagogische Bibliothek Bd. 17. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). 1894.

Allgemein wird von den Pädagogen anerkannt, dafs Moralität der Zweck der Erziehung sei. Kant war nicht blofs von der Notwendigkeit, sondern auch von der Möglichkeit der moralischen Erziehung überzeugt. Herbart bezeichnet die Moralität nicht blofs als den höchsten Zweck der Erziehung, sondern findet darin den ganzen Zweck der Erziehung. Er setzt den Begriff »Möglichkeit der moralischen Erziehung« gleich dem »Möglichkeit der Erziehung überhaupt«. Aber Herbart bestreitet, dafs unter der Voraussetzung der transscendentalen Freiheit bei Kant die Erziehung zur Moralität möglich sei. Der Mensch ist bekanntlich nach Kant ein Bürger zweier Welten, als Naturwesen trägt er den Charakter der Erscheinungswelt an sich und unterliegt den Gesetzen der Naturnotwendigkeit, als Wille dagegen ist er Bürger der intelligiblen Welt und von der Naturnotwendigkeit unabhängig, autonom. Die Freiheit des Willens wird

garantiert durch den kategorischen Imperativ. Das unbedingte Gebot des Sittlichen hätte keinen Sinn, wenn wir nicht auch das Vermögen der unbedingten Freiheit besäfsen. »Eine solche Unabhängigkeit aber heifst Freiheit im strengsten d. i. transscendentalen Sinn«. Mit dieser Annahme einer transscendentalen Freiheit ist aber nach Herbart in der Erziehung nichts anzufangen. »Kein leisester Wind von transscendentaler Freiheit darf in das Gebiet des Erziehers durch ein Ritzchen hineinblasen«. Diesen Standpunkt nehmen die meisten Herbartianer ein, u. a. Th. Waitz, L. Strümpell, W. Volkmann und T. Ziller. Felsch will nun eine Entscheidung in jenem Streit herbeiführen. Das Ergebnis seiner Untersuchung ist, dafs die Erziehung zur Moralität unter Voraussetzung der transscendentalen Freiheit bei Kant möglich ist. Herbarts Leugnung ist daraus zu erklären, dafs er Kants Begriff der transscendentalen Freiheit falsch auffafste. Er dachte diese als gleichbedeutend mit einem jegliches Gesetz ausschliefsenden Zustand, als eine Art Fatalismus. Das ist aber irrig; die transscentale Freiheit bei Kant ist keineswegs identisch mit Gesetzlosigkeit. Felsch zieht dieses Ergebnis vom Standpunkt einer immanenten Auffassung Kants. Er läfst mit Recht in vorsichtiger Weise die weitere Frage offen, ob die Grundlagen, auf welchen sich Kants Anschauung aufbaut, richtig sind. Es wäre wünschenswert, dafs Felsch, der sich als guter Kenner der Kantischen Lehre erweist, diese Frage zum Gegenstand einer weiteren Erörterung mache.

VII.

Flügel, O. u. W. **Rein**, Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik Erster Jahrgang. Langensalza, Hermann Beyer u. Söhne. 1894. Heft 1 und 2. Jährlich erscheinen 6 Hefte von je 5 Bogen zum Preise von 6 Mark für den Jahrgang.

Obige Zeitschrift ging hervor aus der Vereinigung der »Zeitschrift für exacte Philosophie« von O. Flügel mit den »Pädagogischen Studien« von W. Rein. Sie will eine Vereinigung der Kräfte innerhalb der Bestrebungen herbeiführen, die von Herbart ihren Ausgangspunkt nehmen, und insbesondere die enge Verbindung von Philosophie und Pädagogik, wie sie von Herbart verheifsungsvoll begonnen wurde, weiterführen und festigen. Die Herausgeber sagen mit Recht: »Diese Verbindung hat gewifs ihre Berechtigung, da sie eine innere und notwendige, keine äufsere und zufällige ist. Was die Pädagogik der Philosophie verdankt, braucht nicht näher dargelegt zu werden. Wir erinnern nur an die Forschungsergebnisse, die von der Ethik und von der Psychologie der

Pädagogik zugewachsen sind. Und umgekehrt kann die Pädagogik der Philosophie manche Anregung geben und manche Aufgabe stellen, wie sie auch gewissermafsen von seiten der Erfahrung eine notwendige Kontrolle, Berichtigung oder Bewährung für die philosophische Forschung darbietet«.

D2s Programm der Zeitschrift verspricht, in der pädagogischen Abteilung auch den schulpolitischen Fragen näher zu treten, das Schulverfassungsproblem zu untersuchen und auf dem Gebiet der Schulreform die verschiedenen Streitfragen zu verfolgen. Auch soll die Frage der Lehrerbildung in den verschiedenen Schulgattungen aufmerksame Berücksichtigung finden. Neben der praktischen Pädagogik soll aber auch die theoretische stete Pflege finden. Die Geschichte der Pädagogik wird dagegen ausgeschlossen, da die Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte hierfür das geeignete Organ bieten. In ihrem philosophischen Teil führt die Zeitschrift die Bestrebungen der »Zeitschrift für exacte Philosophie« im Sinne des neueren philosophischen Realismus weiter. Die Zeitschrift gliedert sich in Abhandlungen, Mitteilungen (aus Vereinen, Congressen usw.), Besprechungen, Anzeigen und Litteraturangaben.

Aus dem reichen Inhalte obiger zwei Hefte seien folgende Aufsätze hervorgehoben: Ernest Renan. Von H. Schön. Das pädagogische Seminar J. F. Herbarts in Königsberg. Von K. Kehrbach. Naturwissenschaftliche Hypothesen im Schulunterricht. Von R. Tümpel. Zur Errichtung pädagogischer Lehrstühle an unseren Universitäten. Von O. W. Beyer. Zum Recensententum in der Pädagogik. Von W. Rein.

Pädagogische Tagesfragen.

Der pädagogische Takt.

Auch die wärmsten Anhänger der Sprachreinigung müssen zugestehen, dafs es manche fremden Sprachen entnommene Ausdrücke giebt, die sich durch ein rein deutsches Wort nicht ersetzen lassen. So wird weder der Takt durch unser Gefühlsurteil, noch »pädagogisch« durch »erziehlich« gedeckt, sondern die beiden fremdsprachlichen Begriffe sind weiter und umfangreicher in ihrer übertragenen Bedeutung, als die urdeutschen. Da nun schon das Gefühl seinem Begriff nach mit einer Definition in einem gewissen Widerspruch steht, so scheint noch mehr der Takt einer besonderen Einschränkung durch begriffliche Worte und Bezeichnungen stets wieder zu entschlüpfen. Der Takt und das Gefühl lassen sich nur negativ definieren, positiv höchstens umschreiben und erklären.

Das alte Prototyp des Schulmeisters, der Erzpädagoge und Hebammenkünstler Sokrates, spricht schon in den Dialogen des Plato von Takt; denn trotz der verschiedenen Auslegungen, die das daimonion erfahren hat, das ihm nach seinen Äufserungen immer nur sagte, was er unterlassen sollte, ist es doch wohl als Takt aufzufassen. Fragen wir, wie es kam, dafs Sokrates diesem Takt einen göttlichen Namen gab, wie wir unser Gewissen eine göttliche Stimme nennen, so können wir es nur daher erklären, dafs er trotz seines Strebens nach Selbstkenntnis den Ursprung dieser ihm innewohnenden Kraft nicht kannte, und sie so einer höheren Sphäre, der Gottheit, überwies. Darin besteht ja eben das eigentümliche Wesen des Taktes, dafs er sich unbewufst in uns entwickelt und zur Geltung kommt. Man kann ihn etwa so umschreiben, dafs er sich zum logischen Urteil verhält wie der Geistesblitz des Ingenium, die geniale Produktivität, zu der langsam klimmenden Denkarbeit. Der Takt ist ebenso unbewufst thätig wie die Ideenassoziation. Man äufsert oft im täglichen Leben, dafs die Frauen in der Regel mehr Takt zeigen als die Männer. Ziehen wir daraus einen Schlufs, so würden, wenn Takt auch als pädagogischer das

Zeichen eines guten Lehrers ist, Frauen durch die Bank besser für das Lehrfach geeignet sein. Ob dieser Schlufs praktisch ist, könnte bezweifelt werden; jedenfalls folgt daraus — und das wird auch wohl niemand bestreiten — dafs die Frau mehr Anlage zur erziehlichen Thätigkeit hat, als der Mann. Ist es doch ihre natürliche Bestimmung! Cornelia, die Mutter der Gracchen! Grofse Männer haben bedeutende Mütter; grofsen Männern entstammen oft unbedeutende Söhne. Wenn also unter modernen Verhältnissen die Frau sich oft nicht so sehr zum Unterrichten geeignet erweist, so liegt der Grund davon wohl mehr in der modernen Unterrichtsmethode, in der lawinenartigen Anhäufung des Unterrichtsstoffes, in der Überschätzung der Gedächtnisthätigkeit, in der allgemeinen Steigerung der Schablone.

Aus dem allgemeinen Wesen des Taktes folgt, dafs der pädagogische Takt für den Lehrer eine grofse, eine durch keine andern Vorzüge des Geistes ersetzliche Gabe ist. Denn er ist rasch, wie der Blitz, wie der Blick, sagen wir der Feldherrnblick; er trifft den Nagel auf den Kopf, weifs jeden Schüler richtig zu erfassen, ihn zu behandeln, wie er behandelt werden mufs, wie seine Individualität es verlangt, weifs die Eigentümlichkeit des Individuums zu erkennen und im rechten Augenblick zu benützen.

Ein bemerkbares Zusammentreffen, dafs häufig sogenannte Gelehrte, d. h. solche, die viel gelernt haben, ohne etwa den gesammelten Stoff zu einer einheitlichen Auffassung verarbeitet, zu einer Basis des Wesens, Wollens und Wirkens verdichtet zu haben, es an dem erforderlichen Takt fehlen lassen. Das kommt vielleicht daher, weil sie durch die Menge des aufgespeicherten Stoffes in ihrem Urteil beschränkt werden, wie ein überfüllter Magen in der gesunden Verdauung gestört wird. Daher ist denn auch erklärlich, dafs oft ein sogenannter ignoranter Lehrer bessere Erfolge an seinen Schülern erzielt, als ein ungelenker Polyhistor. Damit ist natürlich keineswegs ausgesprochen, dafs zum Wesen eines guten Lehrers gehört, Ignorant zu sein. Wenn aber der Satz wahr ist, dafs die Bildung frei macht und dafs der Fortschritt die Bedingung eines menschenwürdigen Daseins ist, so darf der Unterrichtsstoff nicht in dem Grade anschwellen, dafs der jugendliche Geist ihn nicht mehr absorbieren kann; denn blofse Gedächtnisarbeit und mechanisches Einpauken bringt mehr Schaden als Nutzen, da der Stoff nicht in Fleisch und Blut übergegangen ist.

Fragen wir nun, wie der Takt überhaupt entsteht, wie er sich bildet und entwickelt! Wie erklärt es sich, dafs einer mit Einem Blick das Richtige erfafst, wozu ein anderer auch nach längerem Nachdenken nicht gelangt?

Kinder haben keinen Takt. Also ist er nicht angeboren,

kein Talent, sondern durch Erziehung und Gewöhnung bedingt. Jedoch ist wohl nicht abzuweisen, dafs bei der Entwickelung des Taktes die Art des Charakters keine unwesentliche Rolle spielt. Ist nun der Charakter, wie die Fähigkeiten überhaupt, eine Gabe der Natur, so kann man vielleicht auch zugeben, dafs mit ihm die Möglichkeit des Taktes gegeben ist. In dieser Beziehung kann man zwei Richtungen der Anlagen unterscheiden. Die einen sind äufseren Eindrücken und Einflüssen leicht zugänglich, fassen rasch und bequem auf, ohne besonders zu prüfen, haben ein schnelles und sicheres Gedächtnis, wissen das Gelernte als ihr Eigentum wiederzugeben, ohne sich dieser Täuschung bewufst zu sein, und ohne das Erlernte zu verarbeiten. Aus diesem Grunde bleibt ihr geistiger Besitz ein äufserlicher, ein Kapital, mit dem sie arbeiten, ein Geschäft, das ihnen guten Gewinn abwirft. So haben sie keine Zeit, in sich zu gehen, ihre Eindrücke auf das Gemüt wirken zu lassen; sie haben nur Geistesbildung, ohne dafs das Herz und Gemüt dabei beteiligt sind. Kurz ihre Bildung ist keine philosophische im weitern Sinne des Wortes. Daher ist auch die stete Mahnung zur Selbsterkenntnis eine besondere Eigentümlichkeit des Urschulmeisters Sokrates. Wer sich äufseren Eindrücken zu voll hingiebt und stets unter ihrem Einflufs lebt und weilt, hat keine Zeit, kein Bedürfnis in sich zu gehen; sich mit sich selbst zu beschäftigen, zu grübeln im bessern Sinne des Wortes, zu ruminieren. Wie nur der über andere herrschen kann, der sich selbst beherrscht, so kann nur der andere erkennen und beurteilen, der sich selbst kennen lernt; Menschenkenntnis ist die erste Bedingung, einen Menschen richtig zu behandeln, im Verkehr mit ihm die passende und zutreffende Rede- und Handlungsweise anzuwenden. Und darin besteht ja eben der Takt (von tangere berühren, mit jemandem Fühlung finden), zur rechten Zeit, am rechten Ort, in der richtigen Weise das Zutreffende zu sagen und zu thun.

Die Thätigkeit des Lehrers wird durch zwei fast gleichwertige Faktoren bestimmt, durch den Unterrichtsstoff und das lebendige Lehrobjekt, den Schüler, der den Lehrstoff aufzunehmen hat. Je schwieriger die Verarbeitung und Durchdringung des Lehrstoffes ist, desto mehr tritt die Unmittelbarkeit des Einflusses zurück, den der Lehrer auf den Schüler übt. Damit hängt wohl zusammen, dafs die pädagogische Fertigkeit und Geschicklichkeit des Unterrichts mit der steigenden Schwierigkeit des Stoffes abnimmt, dafs sie also für die Volksschulen mehr ins Gewicht fällt, während sie auf der Universität in dem akroamatischen Vortrage der Kollegien völlig zurücktritt.

Daraus scheint der Schlufs statthaft zu sein, dafs der pädagogische Takt da am leichtesten zur Entwickelung und An-

wendung gelangt, wo die Beherrschung des Lehrstoffes derart ist, dafs sie einer vorurteilsfreien Behandlung des Schülers nicht hindernd im Wege steht. So ist denn zur Erwerbung des pädagogischen Taktes aufser der oben genannten Selbstprüfung und Selbsterkenntnis noch erforderlich, dafs man sich hüte, in dem Lehrstoff befangen zu sein, dafs man sich nicht von ihm beherrschen lasse, sondern über ihm stehe. Ein Redner, ein Universitätslehrer darf sich durch den Lehrgegenstand hinreifsen lassen und durch dieses Interesse wirken; der Schullehrer aber hat den Stoff so auf den Schüler einwirken zu lassen, dafs er unter steter Übung seines pädagogischen Taktes durch geschickte Benutzung des Lehrstoffes die Geistes-, Herzens- und Gemütsbildung des Schülers beeinflufst.

Fühlt man also das Verlangen und spürt das Bedürfnis, als Pädagoge zu wirken, so liegt eben darin eine gewisse Bürgschaft, dafs der pädagogische Takt in der Anlage vorhanden ist. Aber den Takt selbst im eigentlichen Sinne des Wortes besitzt man nie, sondern erwirbt ihn nur immer wieder. Denn läfst man irgendwie nach und neigt zur Schablone, so hält der Takt nicht Stich, sondern geht allmählich verloren. Wenn nämlich der besagte Stimulus erkaltet, so bleibt der Takt nicht aktuell, sondern macht Rückschritte und schwindet immer mehr. Daraus darf man denn wohl mit Recht schliefsen, dafs nur der in der Lage ist, pädagogischen Takt zu erwerben, dem sein Beruf nicht als melkende Kuh dient, sondern dem er Herzenssache ist, der ihn nicht als Geschäft, sondern als Lebensaufgabe betrachtet.

Altona a./E. Dr. Fr. Horn.

Neuere Erscheinungen auf dem Gebiete der Musik.

Von **K. Becker** in Neuwied.

1. Theoretisches: a) Für den Unterricht in der Harmonielehre: Rich. Kügele; Wuthmann; b) Für den Gesangunterricht: Fichtner; Kothe; Rich. Kügele; Rob. Linnarz; Alb. Linge; Diehl; Th. Krause (2); Moritz Vogel. — c) Für den Klavier- und Violinunterricht: Walbrül; Rich. Scholz; Ernst Heim. — 2. Gesang: a) Schulliederbücher: Hesse u. Schönlein; Herm. Hesse; Rose. — b) Lieder für Frauen- und Kinderstimmen: Paul Blumenthal; Joh. Pache; Ernst Rabich; Volkmar Schurig (3). — c) Lieder für Männerchor: Gräfsner und Kropf; Kornhals; K. Schaufs; Osc. Wermann. — d) Lieder für gemischten Chor: Draht; H. Frankenberger; Paul Hoppe; Köllner; Ernst Rabich; Riegel; Schönfeld; G. Schütze; Joh. Pache. — 3. Orgelspiel: Paul Blumenthal; Forchhammer; K. A. Kern; K. Knothe; R. Linnarz; Paul Schuhmacher. — 4. Violinspiel: Hohmann; Rich. Scholz; Arth. Rösel.

1. Theoretisches.

a) Für den Unterricht in der Harmonielehre.

Richard Küchele, Harmonie- und Compositionslehre nach der entwickelnden Methode. Für Selbststutierende, Lehrer und Musikfreunde, für Musikschulen, Seminarien und Präparandenschulen. I. Teil: Theoretischer Teil 1 M. II. Teil: Theoretischer Teil 1,20 M. Aufgaben- und Arbeitsbuch zum I. Teil 0,60 M. Aufgaben- und Arbeitsbuch zum II. Teil 0,80 M. Breslau, Franz Görlich. 1890.

Ein Blick in das Buch zeigt, dafs der Herr Verfasser wirklich entwickelt und den sonst trockenen Stoff in ganz angenehmer und lusterweckender Weise darzubieten versucht. An manchen Stellen sind der Erklärungen und Fragen etwas zu viel, denn man weifs nicht recht, was man eigentlich auf viele Fragen antworten soll. Nichtsdestoweniger ist das Buch interessant und auch der Lernbegierige wird ohne genaue Erklärung durch einen Lehrer die Sache recht erfassen. Der Preis ist niedrig.

Wuthmann, Leitfaden der Harmonie- und Generalbaſslehre zum Gebrauch in Konservatorien, Musikschulen, Seminarien, sowie zum Selbstunterricht für alle, die sich in möglichst kurzer Frist mit dem Wesen der Harmonien und des Generalbasses vertraut machen wollen. Hannover, Louis Oertel.

Sachliche Darlegung sowie Musterbeispiele etwas trocken. Für den Harmonielehrunterricht in Seminarien weniger geeignet.

b) Für den Gesangunterricht.

Fichtner, Gesangunterricht für deutsche Volksschulen. Auch zur Einführung an Seminarien geeignet. Leipzig, E. Wunderlich. 1889. Preis 1,20 M.

Begründung, Gang und Darbietung des zu behandelnden Gesangübungsstoffes recht gut.

Kothe, B., Gesanglehre für Gymnasien, Latein-, Real-, Bürger- und höhere Töchterschulen, Seminarien etc. Elfte Auflage. Breslau, Görlich. 1891. Preis 80 Pfg.

Eine recht praktische Anleitung zur Erteilung des Gesangunterrichts. Die Ziffer tritt einführend und vorbereitend für das Notensingen auf. Sehr zu empfehlen.

Kügele, Richard, Anleitung zum Gesangunterricht in Volks-, Bürger- und Töchterschulen, Präparandenanstalten, Seminarien etc., mit besonderer Berücksichtigung der musikalisch schwachbeanlagten Schüler. Breslau, Görlich. 1889. Preis 80 Pfg.

Diese Anleitung ist aus der Praxis herausgewachsen. Solfeggiensilben bei den Übungen auf der Mittelstufe der Volksschule zu geben, scheint mir aber doch zu weit gegangen zu sein.

Linnarz, Robert, Methodik des Gesangunterrichts für deutsche Schulen. 2. vermehrte Auflage. Minden i. W., Marowsky. Preis 80 Pfg.

Zu empfehlen.

Linge, Albert, Elementar-Gesangschule. Noten-Singübungen für Mittel- und Oberklassen der Volksschulen, sowie für die unteren Klassen der höheren Schulen. Leipzig, Hesse.

Viel zu viel Übungsstoff. Der Gang ist recht systematisch. Erfreulicherweise ist die Rhythmik recht bedacht worden.

Diehl, Theoretisch-praktische Gesangschule für Männergesangvereine und höhere Schulen. Leipzig, Siegismund u. Volkening. Preis 2 M.

Die Übungsbeispiele sind vielfach zu elementar. Den kleineren Männergesangvereinen zur Einführung in das Notensingen zu empfehlen.

Krause, Theodor, Die Wandernote. Beitrag zur Methode des Gesangunterrichts für Schulen aller Art. Berlin. 1888. Gaertner.

Ein Notenkopf aus schwarzem Pappdeckel, der sich am Ende eines Stäbchens befindet, kann von einer Linie zu einer andern sowie in die Zwischenräume gerückt werden! Ein schnelles Abgeigen der

Übungen ist dadurch wohl möglich; aber wie ist's dabei mit dem Intervallen- und rhythmischen Gesammtbild derselben? Die gerühmten Vorzüge der Wandernote scheinen doch nicht zu grofs zu sein!

Krause, Theod., Deutsche Singe-Schule für Unterrichtsanstalten aller Art. II. Heft. Berlin, Gaertner. 1889.

Das Heft enthält nur Übungen und Lieder in Es-, B- und D-dur. Die Texte zu den Liedern stehen nicht unter den Noten, sondern im Anhange.

Moritz Vogel, Das Tonsystem und die Notenschrift im Anschluss an den Schulgesangunterricht entwickelt und jüngern Gesanglehrern zur Anregung. Leipzig, W. Hesse. 1891. Preis 50 Pfg.

Ich danke dem Verfasser, dafs er so entschieden und auch so praktisch für die Veranschaulichungen der Melodien im Gesangunterrichte auf den verschiedenen Stufen der Volksschule eintritt. Das Büchelchen ist durchaus zu empfehlen.

c) Für den Klavier- und Violinunterricht.

J. Walbrül, Kurzgefafste Methodik des Klavierspiels. Bielefeld, bei A. Helmich. 1,75 M.

Das recht zweckdienliche Büchelchen enthält eine Menge von Belehrungen und Winke für den Klavierlehrer. Der Verfasser, der Direktor eines Conservatoriums in Coblenz war, also aus der Praxis heraus schreiben kann, ist bemüht gewesen, alles aus der früheren Methode, was gut war, beizubehalten und dasselbe mit den neueren Anforderungen zu vereinigen. Der Preis ist für die Menge des Dargebotenen nicht zu grofs. Es wird daher das Buch viele Abnehmer unter den Klavierlehrern finden.

Richard Scholz, Die Violin-Technik in ihrem ganzen Umfange nach neuestem System dargestellt. Hannover, Louis Oertel. Preis

Das Buch enthält in drei Abteilungen: I. Die Fingertechnik, II. System der Fingertechnik, III. Die Bogentechnik. — Die Fingertechnik erläutert in einzelnen §§ die linke Hand, die Bewegung der Finger, das Flageoletspiel, das Pizzikato, Bemerkungen über das Üben und führt passende Notenbeispiele dazu an. Das System der Fingertechnik führt zuerst einfache Griffe in derselben Lage, dann Doppelgriffe in derselben Lage, dann Lagenverbindungen in einfachen Griffen, Lagenverbindungen in Doppelgriffen, und zuletzt die gesammten Tonleitern vor, allerdings auf eine ganz neue Weise, die aber auch sicher zum Ziele führt. Die Bogentechnik behandelt die Haltung und Führung des Bogens, Tonbildung, Einteilung der Stricharten, gezogene und gedehnte Bogenstriche, gleichmäfsig schnelle und breite Striche, hüpfende und springende Striche, gehämmerte Striche, Stakkato-Striche, gemischte Stricharten; zuletzt als Anhang noch einzelne Stricharten, wie sie in Violin-Concerten u. s. w. vorkommen. Wer das Werkchen fleifsig benutzt, wird sich zu einem tüchtigen Geiger heranbilden.

(Schlufs folgt.)

Neue Bücher und Aufsätze.

a) Bücher.

Behr, Superintendent, Dr. Ernst, Zur Schulbibelfrage. Vortrag. (40 S.) Weimar, R. Wagner. 0,60 M.

Capesius, Dr. J., Der Apperceptionsbegriff bei Leibniz und dessen Nachfolgern. Eine terminolog. Untersuchung. (25 S.) Hermannstadt, L. Michaelis. 1 M.

Eckert, Mädchenschul-Rekt., Alfr., Die Bestimmungen für das höh. Mädchenschulwesen vom 31. Mai 1894, besonders in ihrem lehrplanmäfsigen Teile beurteilt. (III, 41 S.) Hannover, C. Meyer. 0,75 M.

Knötel, Dr. Paul, Bilderatlas zur deutschen Geschichte. Zusammengestellt und mit erklärenden Anmerkungen versehen. (XII, 162 S.) Bielefeld, Velhagen u. Klasing. 3 M.

Lange, Dir., Dr. Karl, Lehrmethode u. Lehrerpersönlichkeit. Plauen, F. E. Neupert. 0,50 M.

Rofsbach, Dr. Ferd., Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Geschichte in den oberen Klassen höherer Mädchenschulen. (XI, 148 S.) Neuwied, Heuser. 1,50 M.

Schranz, Dir., M. u. Lehr. J. R. Bünker, Die erziehliche Knabenhandarbeit. Geschichtliche Entwickelung, gegenwärtiger Stand und Ziele derselben. (VI, 82 S.) Wien, A. Pichlers Wwe. u. Sohn. 1,20 M.

Schwemer, Gymn.-Oberl., Dr. Rich., Das höhere Schulwesen in Frankreich. Eine pädagog. Skizze. (29 S.) Frankfurt a/M., Kesselring. 0,60 M.

Wernecke, Rud., Heimatkundlicher Anschauungsunterricht im 2. und 3. Schuljahre. Lehrstoffe u. Lehrproben. (XII, 284 S.) Gera, Th. Hofmann. 2,80 M.

N. N., Der Mechanismus des Bewufstseins. Grundzüge der mechanischen Erklärung der Thatsachen des Bewufstseins. (III, 48 S.) Lpzg., G. Fock.

b) Aufsätze.

Flügel, O., Neuere Arbeiten über die Gefühle. (Ztschr. f. Philosophie und Pädagogik 1. 2.) Langensalza, Beyer u. Söhne.

Free, Heinrich, Erinnerung an Pestalozzi. (Hannov. Schulztg. 7. 8.) Hannover, Helwing.

Hohmann, L., Über den Geschichtsunterricht in der Volksschule. (Deutsche Volksschule 5. 6.) Leipzig, Siegismund u. Volkening.

Fiedler, Wie ist auf der Oberstufe das Lebensbild Jesu zusammenhängend darzustellen und nach seinem religiösen und sittlichen Inhalte fruchtbar zu machen. (Praxis der Volksschule 2). Halle a/S., H. Schrödel.

Neumann, Robert, Die schematische Zeichnung beim Unterricht in der Naturlehre. (Blätter für den naturkundl. Unterricht 6). Znaim, Fournier u. Haberler.

Oppermann, H. W., Aufgabe und Betrieb des Turnunterrichts im Lehrerseminar. (Monatsschr. f. d. Turnwesen 1.) Berlin, Gärtner.

Pick, Dr. Ad. Jos., Über Unterricht in der astronomischen Geographie. (Pädagogium 5.) Leipzig, Jul. Klinkhardt.

Tecklenburg, Aug., Der Doppelzweck im Geschichtsunterricht. (Hannov. Schulztg. 9. 10.) Hannover, Helwing.

Walther, E., Zur Charakteristik der Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts. (Leipz. Lehrerztg. 20—22.) Leipzig, Klemm.

Wiese, Comenius u. Pestalozzi, verglichen in Bezug auf ihre pädagogischen Grundsätze und Bestrebungen. (Mittelschule 3. 4.) Halle a/S., Schrödel.

# Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 5. *Mai* 1895. VI. Jahrg.

Gedanken zur Reform des Unterrichts in der deutschen Sprache.

Von **Otto Schulze** in Halle a./Saale.

(Schlufs.)

II.

Im zweiten Teile meiner Untersuchungen wird es nun darauf ankommen, die Folgerungen zu ziehen und die praktischen Forderungen aufzuzeigen, wie sie sich aus der aufgestellten Theorie und dem Wesen eines allgemein bildenden und erziehenden Unterrichtsfaches ergeben.

Der deutsche Sprachunterricht hat nicht den Zweck, den Schüler zum Grammatiker, zum Kenner der deutschen Sprache als solcher zu bilden, noch hat er die Aufgabe, durch eine ausgiebige Pflege der Grammatik sogenannte formale Bildung zu erzielen. Seine Wichtigkeit beruht vor allem darauf, dafs aus ihm ein Hauptteil der Darstellungsmittel für alle Gedankenkreise entlehnt werden mufs; denn ohne sprachliche Darstellungsmittel, ohne das gesprochene und geschriebene Wort, bekommt der Geist keinen Gedankeninhalt und kann demselben nicht klar und kräftig genug Ausdruck geben. Wer nicht zu reden und zu schreiben vermag, kann nicht wirken, wie er möchte und sollte. (Ziller.)

Darüber hinaus aber hat der Deutschunterricht noch eine höhere Bedeutung, die noch nicht ihrem ganzen grofsen Werte nach gewürdigt wird: In den sprachlichen Denkmälern ist alles Hohe und Schöne, was Menschenbrust gefühlt und Menschengeist ersonnen, alles Geschichtliche, ja die ganze Kulturentwickelung des einzelnen Volkes und der ganzen Menschheit niedergelegt, und die Hauptstufen dieser Entwickelung stimmen mit der Einzelentwickelung des Zöglings in ihren Hauptepochen vollkommen zusammen; die Geistesentwickelung des Zöglings kann daher gar nicht besser gefördert werden, als wenn er seine Geistesnahrung aus der

allgemeinen Kulturentwickelung, wie sie in der Litteratur niedergelegt ist, schöpft«.

Von diesem hohen Berufe der deutschen Sprache weifs der derzeitige Unterricht wenig, er begnügt sich oft genug damit, den Zöglingen durch eine Fülle von Regeln und sehr auf der Oberfläche verharrenden Mafsnahmen Lesen und Schreiben beizubringen und ab und zu das eine oder andere Erzeugnis unserer Litteratur ohne rechten Plan und Zusammenhang zum Verständnis oder manchmal auch nur ins Gedächtnis zu bringen. Und giebt er ja einmal mehr, so ist es doch nur Ab- und Herausgerissenes, das kaum eine Ahnung verschafft von der Gröfse und Kraft unserer Litteratur — aber Litteratur g e s c h i c h t e fordern wir darum durchaus nicht.

Was das wichtigste ist: u n s e r m D e u t s c h u n t e r r i c h t f e h l t ü b e r a l l d e r r e c h t e P l a n, d a s l e i t e n d e P r i n z i p, e s f e h l t i h m d i e K o n z e n t r a t i o n i n s i c h — die ein für allemal unmöglich gemacht wird durch das bunte Vielerlei von Lesen, Lernstoff (stat. Lesen), Aufsatz, Diktat, Grammatik, Orthographie etc. — u n d e r s t r e c h t d i e g r u n d s ä t z l i c h e V e r b i n d u n g u n d V e r k n ü p f u n g m i t a n d e r e n U n t e r r i c h t s f ä c h e r n: mit Religion, Geschichte, Geographie, Naturkunde etc., e b e n s o a u c h d i e F ü h l u n g m i t d e m p r a k t i s c h e n L e b e n, d e r H e i m a t etc. Nur hie und da entdeckt man höchstens einmal eine Auswahl der zu lernenden Gedichte nach den Jahreszeiten und eine leise Anlehnung des Lesestoffs an den Gang der oben genannten Unterrichtsfächer — das ist aber, abgesehen von einigen Schulen Herbartscher Richtung, alles, was man von Konzentration des Deutschunterrichts sieht und hört. Gesagt mufs freilich sein, dafs unsere Lesebücher fast durchweg eine Konzentration in obigem Sinne unmöglich machen, aber diesem Mangel würde abgeholfen werden können und müssen, sobald die pädagogische Einsicht dahingehende Forderungen erheben und nachdrücklichst betonen wollte.

Das Deutsche hat einen hochwichtigen, d e u t s c h n a t i o n a l e n B e r u f. — Lesen und Schreiben sind also nicht die Hauptsache — es soll in die ideale Welt des deutschen Geistes überhaupt einführen und steht in dieser Beziehung selbst höher als die Geschichte; denn die Ereignisse und Bestrebungen und Menschen dieses Gebietes kommen nicht so leicht und nicht so nahe an die Schülerseele heran, so in sie hinein, als was durch Sprachbilder und Denkmäler unserer Litteratur geboten wird. Wollen wir in irgend einem Unterrichtsfache die Geister zu rechter Höhe emporheben, so greifen wir zu einem Gedichte oder zu einer dem ähnlichen Quelle.

»Alle Eigenschaften, welche von altersher gerade unserem Volke sind zugeschrieben worden, die Vaterlandsliebe, das innige Heimatsgefühl, die Natursinnigkeit, die aufrichtige Frömmigkeit, mannhafte Gesinnung, Treue und Ernst im Leben und im Streben, alle diese Eigenschaften müssen unseren Schülern anschaulich gemacht und ihre Herzen dafür erwärmt und gewonnen werden«. Diese Eigenschaften des deutschen Geistes aber, sein idealer Gehalt sind am reinsten in unserer Litteratur niedergelegt. (Hildebrand.)

Um diesen hohen, doch keineswegs überspannten Zweck des Deutschunterrichts erreichen und den im ersten Teile ausgesprochenen Forderungen gerecht werden zu können, müfste eigentlich eine ganz neue Methodik dieses Unterrichtsgegenstandes geschrieben werden. Das klingt nun freilich etwas anmafsend, doch ist dem durchaus nicht so, es ist die reinste Wahrheit, ist nur gar zu wahr. Hildebrand betont das in seinem nicht genug zu rühmenden Buche wiederholt, und Wustmann sagt im Vorwort seiner Sprachdummheiten geradezu: »Eine gute deutsche Grammatik der lebendigen Sprache — das ist das nächste und wichtigste Schulbuch, das in Deutschland geschrieben werden mufs!« Und wahrlich, aus den Büchern dieser beiden Männer kann man für fruchtbringende Betreibung des Deutschen mehr entnehmen als aus allen anderen zusammen, die über deutsche Sprache im allgemeinen und deutsche Grammatik im besonderen geschrieben sind.

Es kann nun hier nicht meine Aufgabe sein — würde auch meine Kraft bei weitem übersteigen — im folgenden eine den gesteckten Zielen nur annähernd gerecht werdende Anweisung zur Betreibung des Deutschunterrichts geben zu wollen, ich mufs mich allein darauf beschränken, unter dem aufgezeigten Ideal weit verbreitete Mängel und Irrtümer blofszulegen und hin und wieder Vorschläge einer ergiebigeren Behandlung des Unterrichts in der deutschen Sprache zu machen. Dabei wird aber leider ein streng logischer Gang und ein fester Zusammenschlufs aller zu berührenden Punkte nur schwer sich ermöglichen lassen.

Von den ersten Schuljahren sei zunächst mehr im allgemeinen und etwas ausführlicher geredet! Unser Unterricht bei den Kleinen bringt so mancherlei, was über ihren Standpunkt weit hinausgeht; sie verstehen sehr oft nicht die gebrauchten Worte, viel seltener noch deren Inhalt und Sinn. Man denke an die Gebete, Liederstrophen, bibl. Geschichten und v. a. Überall Gedanken und Gedankenverbindungen in solchen Ausdrücken, die unsere Kleinen nicht zu fassen vermögen, auch trotz aller Auseinandersetzungen und scheinbaren

Veranschaulichungen nicht. Verteidiger und Anhänger der gebräuchlichen pädagogischen Maſsnahmen für die Unterstufe werden freilich derlei Einwände nichtig zu machen suchen mit dem Hinweis auf die herrschende Frische und auf die Leichtigkeit, mit der das Gebotene wiedergegeben wird. Das thun unsere Kleinen in der That! Aber sind es zumeist nicht bloſse Worte? Man täusche sich darüber ja nicht! Ein 6 und 7jähriges Kind ist so glücklich veranlagt, in acht Tagen mehr mit dem Gedächtnisse aufzunehmen, als ein Erwachsener in ungleich längerer Zeit. Das ist für die Entwicklung des Kindes ein Glück. Dieser Segen der Natur wird aber sehr oft für die Schule zum Unsegen. Der arme kleine Kopf wird vollgefüllt, so voll, daſs bald genug nichts mehr hineingeht; denn in späteren Jahren ist in der Regel nur wenig zu merken von der früher beobachteten Frische und Lebendigkeit, es ist im Gegenteil sehr oft eine Schwerfälligkeit und Stumpfheit wahrzunehmen, die nur ein schwacher Abglanz ist von dem früher strahlenden Lichte und die sehr allmählich, oft gar nicht wieder im Laufe der Schulzeit schwindet. Man kann mit Fug und Recht sagen: Wie das gedankenlose Herleiern eines Spruches oder Liedes etc. der Feind des wirklichen Lernens ist, so ist der scheinbar sehr erfolgreiche Unterricht auf der Unterstufe oft genug geradezu ein Hemmschuh für eine gedeihlich fortschreitende Entwicklung des Zöglings; er gleicht nicht einem wohlbestellten Felde, auf dem frischkeimende und unablässig sprieſsende Saat sorgsam gebettet liegt für ein einstiges groſses Auferstehen. Unser erster Schulunterricht mit seinem vielen Stoff verdirbt gar oft die Lebhaftigkeit und macht die empfängliche frohe Kindesnatur stumpf und träge. Es wäre genug, wenn unsere Kleinen nur s e h e n und h ö r e n lernten — sie könnens eben noch nicht, könnens in späteren Jahren noch viel weniger — und wenn sie d e n k e n d und s i n n e n d dem mit Augen Geschauten, alle Tage Erlebten g u t und s c h ö n Ausdruck zu geben vermöchten. Weiter nichts! Für die Religion aber und manches andere, was man nicht glaubt entbehren zu können, würde gerade genug abfallen, vielleicht mehr als bei heutigem Rezept. — Im sogen. A n s c h a u u n g s u n t e r r i c h t wurde (und wird) die E r w e r b u n g v o n S a c h k e n n t n i s s e n zur vorwiegenden und darum störenden Hauptsache und die s p r a c h l i c h e Bildung wurde als g e l e g e n t l i c h sich ergebender Vorteil mitgenommen, die D e n k b i l d u n g aber schlieſslich als ein Ergebnis angesehen, das sich von selbst einstellen müsse, obschon es nur zufällig war, weil es in dem ganzen Unterrichtsprozeſs nicht mit Entschiedenheit und Sicherheit er-

strebt wurde. Das ist weder entschieden Sach-, noch entschieden Sprach-, noch entschieden Denkunterricht. (Lindner.) Nicht neue Anschauungen brauchen dem Kinde vermittelt zu werden, es besitzt deren genug, man kläre nur die vorhandenen und mache sie vor allem inhaltlich. (cf. die Beispiele Berg und mild.)

Was nun den Sprachunterricht auf der Unterstufe insbesondere angeht, so schlägt derselbe einen falschen Weg ein, insofern er die Schriftsprache weit mehr betont als die gesprochene. Die Anforderungen im Schreiben und Lesen sind auf eine Höhe hinaufgeschraubt, von der endlich sich herabzugeben im Interesse unserer Kleinen, sowie im Hinblick auf eine psychologische, höheren Zielen zustrebende Sprachentwicklung dringend gefordert werden mufs. (Bräutigam, Rein!) Man sollte lange Zeit nichts weiter thun, als in einfältigen, aber durchaus planmäfsigen Gesprächen die Haussprache langsam in die Schulsprache hinüberzuleiten unter steter Berücksichtigung aufmerksamsten Sehens, Hörens und Denkens. Dann erst sollte man mit dem Lesen und Schreiben beginnen und beides unter alleiniger Rücksichtnahme auf Laut und Buchstaben ohne jegliches Beiwerk betreiben. Die Laute sind für Kinder durchaus nichts Totes, das man erst zum Leben mühsam zu erwecken braucht, man behandelt sie nur so, sie haben Klang und Leben in sich und die Kinder bringen ihnen naturgemäfs das lebendigste Interesse entgegen. Nicht viel anders mit den Buchstaben. Sind die Kinder imstande, die Wörter lautlich aufzufassen und zu zerlegen, haben sie also die ersten Schwierigkeiten des Lesens, Sprechens und Schreibens überwunden, dann sollte man wieder mit gröfster Konsequenz ununterbrochen Übungen anstellen im lautklaren und schönen Sprechen, bis schliefslich ein bewufstes Sprechen erzeugt wird, bei dem der Zögling jeden Augenblick an alle Laute sich erinnert und ihm so von der Schönheit der gesprochenen Sprache frühzeitig eine Ahnung aufgeht.[1]) Derlei Mafsnahmen haben sich natürlich durch mehrere Jahre hindurchzuziehen und einem wohldurchdachten Plane gemäfs abzuwickeln. Wir müssen eben unsere Muttersprache durch das Ohr, durch den Klang erlernen, das ganze Geheimnis des Stils, der ganze Erfolg des Sprachunterrichts beruht allein darauf, und so wird daraus nicht allein für den Unterricht in der Muttersprache, sondern für den Gesamtunterricht ein grofser Segen erwachsen. Die Bedingung aller Sprachbildung, ein lebendiges

[1]) C. J. Krumbach, Sprich lautrein und richtig! Deutsche Sprech-, Lese- und Sprachübungen in 2 Teilen. [30 Pf. und 45 Pf.] Leipzig-Teubner.

Sprachgefühl, wird schon hier angebahnt werden. Wie aber und wodurch geschieht seine Weiterentwickelung?

Unter Hinweis auf die voraufgegangenen Ausführungen sei an dieser Stelle noch folgendes gesagt: Die Schule weckt und bildet das Gefühl für das Sittliche durch Vorhalten sittlich reiner Bilder aus dem täglichen Leben, aus Geschichte und Litteratur. [In Geschichte, Geographie, Naturkunde und allen Unterrichtsfächern schliefslich kommt es darauf an, den Sinn (Gefühl) dafür zu wecken.] So kann das Sprachgefühl allein durch Vorhaltung der entwickelten reinen Sprache richtig ausgebildet und veredelt werden, also vor allem durch die Schätze unserer Litteratur und durch eine Leben und Werden, Bildung und Klang berücksichtigende Behandlung aller Sprachgebilde. Die sinnliche Grundbedeutung, die psychologische Aufschliefsung der Wörter und Wortverbindungen ist stets zu beachten, und das kann mit viel Gewinn auch in den zunächst nicht gerade der Sprachbildung dienenden Unterrichtsfächern geschehen — ich sage zunächst, im Grunde ist ja aller Sachunterricht Sprachunterricht. Ist jedoch keine Zeit übrig, obwohl sie nicht verloren wäre, so ist die letzte deutsche Stunde jeder Woche dazu zu benutzen, die die Woche über zu sammelnden und von den Kindern selbst oder vom Lehrer im Buche zu notierenden Ausdrücke und Bilder zu veranschaulichen. Damit wird der Muttersprache gedient, aber auch dem anderen Unterrichtsobjekte, insofern dabei ein Teil desselben oder auch das Ganze sich dem Geiste, und obendrein noch unter anderen Gesichtspunkten, wieder offenbart. Bei den Stoffen des Deutschunterrichts, bei Gedichten etc. wird man das Bild am besten sofort aufschliefsen, ohne fürchten zu müssen, damit den inhaltlichen Faden zu zerreifsen, im Gegenteil, der Inhalt wird dadurch oft genug in ein helleres Licht treten und der Geist zu gröfserer Klarheit gelangen. Mit grammatischen Reflexionen freilich und abschweifenden, breitspurigen Auseinandersetzungen darf die Behandlung eines Sprachstückes an sich nun und nimmer etwas zu thun haben. Hinterher kann solches ohne Bedenken geschehen, soweit natürlich die Notwendigkeit dazu vorliegt. Ein formeller Sprachbetrieb ohne zwingendes Bedürfnis gilt ein für allemal als ausgeschlossen; nur der **angelehnte** Sprachunterricht, der zur Klärung eines Gedankens oder Bildes in unbekannter, unverstandener Form dient, hat eine Berechtigung, ein anderer nicht. Der Lehrer hat demnach die in Rede und Schrift erscheinenden unverständlichen Ausdrücke oder Formen, sowie begangene Fehler

entweder sofort klarlegend abzuhandeln oder, wo der Zusammenhang oder das Wesen des Stoffes solches verbietet, sie zu sammeln und geeigneten Orts mündlich und schriftlich solange zu klären, bis sie sich dem Sprachgefühl einreihen und dieses somit die letzte Instanz wird, die unfehlbar und sicher das stets Richtige trifft. Es wird und mufs durch fortgesetzte Übungen eine falsche Form zu bilden unmöglich und die rechte Gedankenbildung mit dem unwandelbar zutreffenden Ausdruck zur anderen Natur werden. Wie eine unaufgelöste Dissonanz dem musikalischen Gefühle unerträglich ist, so unausstehlich mufs eine falsche Sprachform dem Sprachgefühle werden. Dabei bedarf es durchaus keiner Definitionen und gelehrten Erklärungen, Gebrauch und Übung und ein klarer Blick in den frischen, lebendigen Geist der Sprache thun hier alles. Hildebrand sagt über die angelehnte Methode des formalistischen (grammatischen) Sprachunterrichts: »Die Beispiele bringen es mit sich, dafs die wichtigeren Grundgedanken sich immer wiederholen und zwar genau in dem Grade öfter, wie sie wichtiger sind, aber immer in neuer Beleuchtung, welche die Besonderheit des neuen Einzelfalles mit sich führt, ganz wie es in der Lebenserfahrung und auch im natürlichen Lernen einer Sprache vor sich geht. Im systematischen Vortrage dagegen und in einer Grammatik stehen die Grundgedanken nicht als wichtiger da und kommen nicht öfter vor als die weniger wichtigen und die Nebendinge, d. h. die wirkliche Gestalt der Sprache und des dahinter stehenden Lebens erscheint da verschoben, gleichsam zerschnitten und auseinander gezerrt«. Es sei an dieser Stelle auch noch angeführt, was Supprian in Schmids Handbuch über die systematische Grammatik urteilt; da heifst es: »Die Sucht zu definieren hat in der Grammatik vielen Schaden angerichtet und ist ganz und gar verwerflich. Was ein Satz ist, was Subjekt und Prädikat, was Haupt- und Nebensatz, was ein Genitiv und Dativ, was ein Modus oder Tempus, das definiere man ja nicht! Es ist Unwissenheit und Mangel an Geschick, wenn es jemand versucht. Wer nur etwas weiter orientirt ist, der versucht es nicht erst. Denn es nützt nichts, es ist nicht möglich, und es ist entbehrlich. Die tiefsten Sprachforscher sowohl von der philosophischen wie von der historischen Schule erklären sich aufser Stande, den Begriff des Genitivs oder den eines anderen Casus, eines Modus, eines Tempus erschöpfend und zutreffend zu definieren. Aber manches Schulmeisterlein definiert ihn in seiner Unwissenheit ganz munter und freut sich königlich über seinen Quark. Ein Hauptsatz soll ein

Satz sein, der für sich selbst einen vollständigen Gedanken giebt. Man prüfe die Wahrheit an Schillers Worten: Das ists ja, was den Menschen zieret etc. Ein Nebensatz soll keinen vollständigen Gedanken enthalten. Man vergleiche die Sätze: Ob er wohl kommen wird? oder: Wenn ich ihn nur hätte! u. a. Die wahren Forscher begnügen sich, aus tausendfachen Einzelheiten und Beispielen den Gebrauch eines Casus oder Tempus nachzuweisen, die sprachlichen Erscheinungen zu beschreiben, gruppenweise zu sondern und zu ordnen und so den Begriff aufzubauen. So müssen auch wir den Weg der Definition verlassen. Und auf den alten Einwand: Ja, wie sollen dann aber die Kinder Wortklassen und Wortformen unterscheiden lernen, wenn man sie ihnen nicht definiert? giebt es nur die Antwort: Lernen denn eure Kinder nicht Mark und Pfennige, Äpfel und Birnen, Käfer und Vögel und tausend andere Dinge ganz gut unterscheiden, ohne dafs ihr sie ihnen definiert, durch Anschauung und Gebrauch? Warum sollten sie nicht Hauptwörter und Eigenschaftswörter, Zeitformen und Fälle auf ebenso elementarischem Wege unterscheiden lernen?

Mit der Grammatik als der einen Seite des Sprachlich-Formellen steht die andere, die Orthographie in engster Verbindung. Der von den Herbartianern vorgeschlagene Weg, die grammatischen und orthographischen Übungen in Verbindung zu bringen mit den Aufsätzen in der Weise, dafs aus ihnen durch Unterstützung der Diktate, eines voraufgehenden und eines nachfolgenden, das Sprachliche (Formelle) gewonnen und klargelegt werden soll, ist nicht breit und weit genug und dürfte so allein kaum gangbar sein, da dadurch leicht unüberbrückbare Lücken entstehen können und zudem für nicht völlig Eingeweihte die Gefahr vorliegt, die Aufsätze rein nach den Gesetzen und Regeln der Grammatik und Orthographie zu ordnen und zuzuschneiden. Eine solche Rücksichtnahme aber würde von vornherein das hohe, aber selten erreichte und trotz alledem doch anzustrebende Ziel hinfällig und nichtig machen, dafs die Schüler bei den deutschen Aufsätzen mit allen möglichen Mitteln dahin gedrängt oder besser gelockt werden, ihre wirklichen eigensten Gedanken und Empfindungen zum Ausdruck zu bringen, nicht blofs Fremdes in angelernten oder angeflogenen Phrasen.

Ein weiteres Mittel zur Erlernung der Orthographie und wohl auch teilweis der Grammatik ist das Diktat, das noch immer in manchen Schulen als solches gilt und angewandt wird. Supprian sagt darüber: »Ohne Zweifel ist es in allen

Schulen eine nötige Übung, dafs die Schüler öfter einmal, etwa alle Monate oder alle vierzehn Tage, nach Diktieren rasch eine Niederschrift fertigen. Einmal fordert das Leben diese Fertigkeit entschieden, und zwar oft in den Ständen, die überhaupt sich mehr mit der Feder befassen; aufserdem ist das Diktat ein guter und untrüglicher Prüfstein, wie es in der Klasse mit der Rechtschreibung steht, und wie rasch ein jedes Kind die eingeprägten Wortbilder zur Hand hat. Wie aber Kinder auf diesem Wege durch Diktate sollen orthographisch schreiben lernen, das ist doch wirklich in keiner Weise abzusehen. Kurz: Das Diktat ist ein Mittel zur Prüfung und eine Übung, aber in keiner Weise ein Mittel zum Lehren oder Lernen der Rechtschreibung«. — Das ist die einzig richtige Ansicht! Nicht blofs die Diktate, eine jede Niederschrift, und sei es die kleinste, mufs, welches ihr Zweck sonst auch noch sein möge, mit im Dienste der Rechtschreibung stehen. Darin wird viel gefehlt. Man wundert sich über die erstaunlich fehlerhafte Schreibweise der grofsen Masse des Volkes wirklich nicht mehr, wenn man nur einmal einen Blick in die Tagebücher geworfen hat, die unsere Schüler vollschreiben. Was nützt es, wenn sie alle 14 Tage einmal absichtlich und sonst nur nebenher oder gar nicht angehalten werden, die Wortbilder richtig darzustellen, wenn sie also Fehler über Fehler machen dürfen, die keinerlei oder nur oberflächlicher Korrektur unterliegen? Ein kleines Diktat kann nicht wieder gut machen, was in 14 Tagen gesündigt ist.

Auch das Abschreiben als Stütze für die Orthographie hat keinen hohen Wert, da das Kind dabei durchaus nicht genötigt ist, sich das Wortbild einzuprägen. Es schreibt häufig nur einzelne Buchstaben ab und sieht nach einem Worte so oft hin, als dieses Buchstaben hat. Im Leipziger Seminarbuch (Bergner) heifst es darüber: »Als bewährtes Mittel, die Schüler zu einem orthographisch richtigen Schreiben zu bringen, wird von vielen Seiten das Abschreiben von einem Muster empfohlen. Aber, abgesehen davon, dafs durch ein so mechanisches Thun das Richtigschreiben nicht gefördert wird, widerstreitet ein solches Thun auch dem Prinzipe des selbständigen Arbeitens, dem man nur dadurch gerecht werden kann, dafs man den Schüler bei seinen schriftlichen Arbeiten sich nicht nach einem Muster, sondern nach der voraufgegangenen Besprechung, sowie nach den bereits entwickelten Regeln und Reihen richten und auf diese Weise selbst das Richtige finden läfst«. Solcherlei Abschreibeübungen sind z. B. Unterstreichen der einfachen oder doppelten Selbstlaute, der Umlaute, der Mitlaute und Mitlautverbin-

dungen; Umsetzen der Ein- in die Mehrzahl und umgekehrt, der einen Zeitform in die andere; Verwandlung der direkten in die indirekte Rede und umgekehrt; Umwandlung eines Behauptungssatzes in einen Fragesatz; gegebenen Sätzen Fragesätze voranstellen, zu denen jene die Antwort bilden etc.

Das Abschreiben mufs durch das Aufschreiben frühzeitig ersetzt werden, da das Kind dabei gezwungen wird, Gedanken zu bilden und zusammenzureihen und sich Wort- und Satzbilder genau einzuprägen. Dazu ist immer ein Ganzes nötig (nicht zusammenhangslose Sätze!): leichte Gedichtchen, kleine Geschichtchen etc. Letztere können auch Satz für Satz unter Leitung des Lehrers gebildet und der Reihe nach aufgeschrieben werden; derlei Übungen sind sicherlich viel wertvoller als manches Diktat und bilden die beste Vorstufe für die sogenannten Aufsätze — und geben nebenher die mannigfaltigste Veranlassung zu grammatischen und orthographischen Belehrungen und Übungen.

Zu oben genannten Arten von schriftlichen Arbeiten kommen nun noch die Aufsätze. Auch die Aufschreibeübungen sind Aufsätze, und so wäre es gut, es liefsen die bisherigen sogenannten Aufsätze ihren stolzen Namen fallen und segelten mit unter der Flagge der schriftlichen Übungen, nur solche darf es geben im Gegensatze zu den mündlichen Übungen und Belehrungen. Weiterhin müfsten alle schriftlichen Übungen, soweit sie spezifisch sprachliche Mafsnahmen betreffen, in ein **einziges** Buch gut und sauber geschrieben werden; das würde vor allem und glücklicherweise dem Irrtume die Wurzel abschneiden, als dürften nur die Aufsätze gut, alles andere aber könnte schlecht geschrieben werden.

Ferner: wie oft werden nicht die Aufsatzübungen durch die anderen Zweige des Sprachunterrichts — Grammatik, Orthographie, Diktat, Lesen, Lernstoff oder Musterstücke, von denen der Plan an jedem Tage etwas anderes aufweist und von denen eins das andere verdrängt und so aller Zusammenhang aufgelöst wird — zerrissen; man ist gezwungen, in aller Eile das Notdürftigste klarzulegen und es der Unbeholfenheit des einzelnen zu überlassen, das Unklare noch unklarer zu gestalten — wenn man es nicht etwa vorzieht, Satz für Satz einzuprägen. Wie könnte man denn auch noch grofse Mühe auf den Stoff oder, was mehr ist, auf die Ordnung des Stoffes, auf sachliche, logische und ästhetische Verhältnisse verwenden, da man ja vollauf damit zu thun hat, die einschlägige Grammatik und Orthographie abzuhandeln; denn diese gehen ja stolz ihren eigenen systematischen Gang und nützen ihren entthronten Gebietern, denen sie auf

Schritt und Tritt bescheiden zum Dienste verpflichtet sein sollten, äufserst wenig; ihre Resultate, soweit von solchen wirklich die Rede sein darf, sind nicht flüssig genug, sind viel zu starr, als dafs sie fruchtbringend anderswo zur Förderung herangezogen werden könnten, und so ist ein rechter Segen hier wie da nicht vorhanden. Es herrschen in der That die allerverworrensten und widerspruchsvollsten Zustände. Aus diesem Grunde kommt es auch nirgends recht zu einer Freude und Befriedigung der Lehrenden, nie recht zu einem selbständigen, freudigen Arbeiten der Lernenden. Die kleinste selbständige Arbeit hat aber sicherlich mehr Wert als die weitläufigste unselbständige nach gegebenem Muster. Und solche kleinen Arbeiten können, wenn man überall schriftlich arbeiten läfst, in jeder Woche zu mehreren geliefert werden — Übungen und Prüfungen (Diktate) zur Befestigung der aus Fehlern und unbekannten sprachlichen Erscheinungen des gesamten Unterrichtsstoffes gewonnenen Regeln und Formen laufen natürlich unablässig nebenher. So wird also auch der orthographische Unterricht im wesentlichen zu einem angelehnten, der vielen um deswillen fraglich oder wohl gar falsch erscheinen will, weil er eben auch wie die Grammatik keinen rechten Plan und streng logischen Gang, keine systematische Folge erkennen lasse und darum lückenhaft bleiben müsse. Was heifst denn aber hierbei systematischer, logischer Gang? Und sind denn etwa nach diesem bekannten Muster die gewonnenen Resultate so durchaus lückenlos, in der Anwendung immer flüssig und bereit? — Von dem angelehnten orthographischen Unterrichte kann man jedoch gleichwie vom angelehnten grammatischen sagen: dafs alles seiner Wichtigkeit und der Mangelhaftigkeit der Anwendung entsprechend oft dran kommt, während der systematische Gang sich um das jeweilige Bedürfnis nicht kümmert. Dafs die so beliebten Sprachhefte dadurch hinfällig werden, liegt auf der Hand, erscheint mir indes nicht als ein Unglück. Höchstens lasse ich Sprach- oder Übungshefte für die unteren Klassen gelten, aber auch da nicht in der herkömmlichen, gebräuchlichen Form, sondern etwa in der von Krumbach (s. Seite 229) angebahnten und gewiesenen — die im Gegensatze zu den meisten wenigstens die Sprache als das behandeln, was sie ist: als ein klingendes Reich von Tönen und Lauten voll Leben und Wert —, die oberen Jahrgänge erarbeiten sich ihre Sprachhefte selbst.

Von den schriftlichen Arbeiten sei noch hervorgehoben, dafs man von Zeit zu Zeit die Kräfte auch einmal an umfangreicheren Arbeiten prüfen wird. Alle schriftlichen Ar-

beiten des Sprachgebietes aber sind, wie schon gesagt, in ein einziges Heft mit gröfster Sorgfalt einzutragen — und von diesen Büchern wird man endlich auch einmal mit Recht sagen dürfen, dafs sie das Gesicht der Schule sind, unsere Aufsatzbücher sind in der Regel nichts als eine gleifsende Maske. [NB. Die in Zwischenräumen von zwei oder drei Wochen angefertigten Diktate und Aufsätze, womöglich nach Zahl der Seiten und Art der Form (Beschreibung, Erzählung, Schilderung etc.) von vornherein genau bestimmt, scheinen mir weniger — wie das ja so manchmal im Schulleben passiert — pädagogischer Einsicht als vielmehr der Bequemlichkeit, vermischt mit etwas Mifstrauen, und der unaustilgbaren Neigung zur Schablonisierung und Uniformierung wohlweiser Aufsichtsbehörden einer eigentlich verflossenen Zeit entsprungen zu sein.]

Von ihrem Hauptzwecke, dafs sie nämlich im Dienste der Gedankenbildung und einer vernünftigen Ordnung derselben nach sachlichen, logischen und ästhetischen Gesichtspunkten zu stehen haben, wissen die derzeitigen schriftlichen Arbeiten gar nichts oder wenig.

Niemand aber entgegne, dafs der als verkehrt geschilderte Weg doch nicht so ganz falsch sein könne, da ja alles, was jetzt erreicht wird, eben auf ihm erreicht werde. Wer weifs denn aber schon, wie rasch und froh und wie weit man mit den Schülern vorwärts kommen würde, wenn man den angedeuteten frisch und kühn und geschickt einschlüge? Auf diesem natürlichen Wege wären zudem **vier** bisher mehr oder weniger getrennt nebeneinander herlaufende Zweige des Sprachunterrichts — Grammatik, Orthographie, Diktat, Aufsatz — auf einen einzigen zusammengedrängt — jedenfalls nicht zum Schaden der Sache — und dadurch auch aus **vier** in ihren Interessenkreisen sehr verschiedenen Stunden vier solche gewonnen, in denen konzentrierend nur **eins** getrieben wird: **sprachliche Bildung!**

Damit aber noch nicht genug! Leider Gottes giebt es noch zwei weitere Zweige des deutschen Sprachunterrichts: cursorisches und statarisches Lesen, oder anders ausgedrückt: Lesen und Musterstücke.

Auch diese beiden Zweige sind im Laufe der Schulzeit mehr und mehr zu vereinen. Das cursorische Lesen oder sagen wir lieber gleich das mechanische Lesen — denn über ein solches kommts selten hinaus, ist es doch bei vielen Erwachsenen oft nichts weiter, die bekannte schöne Einteilung in ein mechanisches, logisches und ästhetisches Lesen

besteht sehr oft nur in der Theorie — bewegt sich in falschen Bahnen und bringt, wo es nur betrieben wird als ein Zusammenlesen der Laute und Wörter, wo also mit dem Lesen nicht gleichzeitig der Inhalt erfafst wird, nur Unsegen. Das Herunterlesen eines Stückes von Anfang bis zum Ende allein zum Zwecke der Erzielung der Lesefertigkeit ist durchaus zu verwerfen und ist als der schlimmste Feind des wirklichen Lesens und Lernens aus der Schule zu verweisen. Dabei lernt das Kind nie lesen, und wo ja einmal bei wochenlanger Übung ein Erfolg vorhanden zu sein scheint, nach einigen Wochen erlahmten Eifers ist alles wieder verloren und die kostbare Zeit ist vergeblich gewesen. Hildebrand sagt: »Diese Art zu lesen ist ein rechtes Kennzeichen unserer Zeit in ihrer Schattenseite, denn, um den Hauptpunkt wenigstens anzudeuten: dies rasche Lesen, d. h. Durchjagen des Gedankens durch oder über eine Übermenge von Einzelheiten, Begriffen, Vorstellungen, Gedankenverbindungen (um von Empfindungen nicht zu reden), dies jagende Lesen macht ein reines Auffassen so zu sagen mechanisch unmöglich, denn die Anschauung und Empfindung, die doch allein die wirkliche Beteiligung des Geistes und der Seele bedingen und darstellen, können nicht folgen, weil sie ein Verweilen brauchen, sie ziehen sich erlahmend zurück, verkriechen sich in eine Art Schlummerzustand; wer so liest, ist wie einer, der mit Schnellzug z. B. durch einen schönen Wald fährt und dabei eigentlich weder vom Walde einen Begriff bekommt noch auch die Bäume wirklich sieht, es verschwimmt ihm alles, das Ganze wie das Einzelne in wesenlosen Schatten. Das rasche Augenlesen hilft nebst anderen Einflüssen der Zeit unser gesundes Empfinden und Denken zernagen, an dem doch aller Fortschritt hängt, alle Rettung aus den schweren Gefahren unsrer Zeit«. — Das mechanische Lesen hat nur da einen Platz, wo es sich um das Zusammenreihen der Laute handelt — auf der Unterstufe — aber auch hier sollte sehr bald der Inhalt betont, das Kind zeitig daran gewöhnt werden, nicht das atemlose Herunterlesen ist die Hauptsache, sondern die Erfassung des Inhaltes und Erzeugung eines klangvollen Vortrags, schon hier ist dem mechanischen Lesen das logische und ästhetische beizugesellen. Ein seinem Inhalte nach vollständig beherrschtes Stück mufs wieder und immer wieder gelesen werden, gelesen werden mit schöner Betonung und klangvoller Stimme. Kurz: wirklich lesen lernt das Kind nur an solchen Stücken, deren Inhalt ihm entweder geläufig ist oder nach vertiefender Besprechung bald wird, bei Gedichten wird man vor allem zum guten Lesen anhalten können, Klang und Stimme

sind hier mehr als irgendwo zu kultivieren; die Kinder müssen frühzeitig erkennen und fühlen lernen, dafs die Schätze unserer Litteratur künstlerische Werke sind, denen nichts Ähnliches zur Seite gestellt werden kann, und dafs die Sprache selbst Musik atmet. Das Beste davon wird gelernt und hierin kann man niemals zu viel verlangen; denn wozu sind die Kleinodien unserer Dichter da, wenn wir uns nicht damit schmücken wollen? Der deklamatorische Vortrag giebt noch mehr Veranlassung, Geist und Herz zu den reinsten und freiesten Höhen des Seins emporzuheben; und hat sich zudem das klare Wort des Dichters dem musikalischen Tone zu höchster Vollendung vermählt, so versäume man nicht, dem Gemüte diese Weihe zu geben. — Was der Idee, dem Gedankeninhalte nach zusammengehört, wird neben- und miteinander sinnend und denkend betrachtet, eins ruft und zieht immer das andere klärend und erweiternd herbei, »eins mufs in das andere greifen, eins durchs andere gedeihn und reifen«. Wie das gemeint ist, mag eine einfache Überschriftenreihe kennzeichnen. Zur Behandlung steht beispielsweise das kurze Gedichtchen: Wenn alles eben käme, wie du gewollt es hast etc., so fliefst ungesucht herbei: Es ist bestimmt in Gottes Rat; Wer weifs, wie nahe mir mein Ende (Gewitter); Morgenrot; Der Mensch hat nichts so eigen; Ein getreues Herz zu wissen; Ich hatt einen Kameraden — und noch zu vielen anderen lassen sich Fäden herüber- und hinüberziehen. Oder um ein Beispiel auf höherer Stufe zu geben, so wird man neben Schillers Grafen von Habsburg behandeln: die Macht des Gesanges; den Sänger; des Sängers Fluch etc. — Die unterrichtliche Behandlung selbst aber mufs in allem der Eigenart und dem Gehalte des dichterischen Erzeugnisses entsprechend sein: reine Freude mufs auf den leichten Schwingen der empfänglichen kindlichen Seele zu hellem Jubel emporsteigen, Teilnahme und Schmerz durch zarte Rührung bis zum Ergriffensein sich steigern; der ganze hohe Zauber einer grofsen keuschen Dichterseele mufs aus dem sprachlichen Mittel, dem toten Worte, in hehren Weiheklängen die angespannten Saiten des Gemütes zum Tönen bringen und Geist und Herz ganz erfüllen und ergreifen.

»Wie in den Lüften der Sturmwind saust,
Man weifs nicht, von wannen er kommt und braust,
Wie der Quell aus verborgenen Tiefen:
So des Sängers Lied aus dem Innern schallt
Und wecket der dunkeln Gefühle Gewalt,
Die im Herzen wunderbar schliefen.«

Die Durchsprechung eines Gedichtes mufs selbst wieder zum Gedichte (ohne Reim) werden, andernfalls spriefst

kein rechter Segen daraus hervor. Ein oberflächliches Zerpflücken freilich wird nicht zu einem solchen, und der billige Hinweis, man müsse ein Gedicht durch sich selbst wirken lassen, erst recht nicht: Durch rechte Versenkung jedoch in das dichterische Fühlen und Wollen, durch wahrhaft poetische Ausmalung aller sich darbietenden Verhältnisse wird man einer nachhaltigen Einwirkung niemals verlustig gehen.

Wo man die Schätze unserer Litteratur so ansieht und sie unterrichtlich mit in die Tiefe und in die Höhe schauendem Geiste in verknüpfender Weise betrachtet, da wird man sagen dürfen, dafs man den hohen idealen und deutschnationalen Beruf des deutschen Sprachunterrichts erkannt hat. Das wäre zudem eine Konzentration, wie sie ein Unterrichtsfach in sich niemals schöner haben kann.

Die Auswahl des Stoffes hat neben dem Prinzipe der Konzentration selbstverständlich allüberall sich darnach zu richten, dafs Stoff und Vorstellungsweise der Schüler kongenial sind, der kindliche Geist also allmählich auf ansteigender Bahn emporgeführt wird zu den höchsten Stufen menschlichen Denkens und Empfindens, wie solches in der Entwickelung unserer Litteratur Schritt für Schritt sich gleichsam kompensierte, wenn auch nicht in strenger Zeitfolge.

Neben der Konzentration des deutschen Unterrichtsstoffes in sich wäre vielleicht auch eine solche nach Dichtern denkbar. Diese letztere wäre jedoch in ihrem Werte jener ersten durchaus nicht vergleichbar, einer ernstlichen Erwägung aber möchte sie immerhin zu unterziehen sein. Man könnte beispielsweise gegen das Ende der Schulzeit zum Zwecke einer litteraturgeschichtlichen Übersicht oder besser: zum Zwecke eines Einblickes in das Leben und Wirken unserer hervorragendsten Dichter einmal den Gang einschlagen, dafs man unter kurzer Berührung des bekannten Stoffes nebeneinander betrachtet: 1. Hey, Güll, Reinick, Löwenstein u. a.; 2. Claudius, Hebel [Dialektdichter und -Dichtungen]; 3. Gellert, Lessing [Fabeln]; 4. Uhland, Schwab, Kerner, Lenau, Hauff, Eichendorff; 5. Chamisso, Rückert, Platen [Form!]; 6. Arndt, Körner, Schenkendorf, Hoffmann von Fallersleben, Geibel, Freiligrath, Gerok; 7. [Lessing, Klopstock], Herder, Schiller, Goethe. [Im Anschlufs an Schiller als Balladendichter: Bürger, an Goethe als Lyriker: Heinrich Heine.][1])

[1]) Was hier über Bedeutung und Behandlung, Anordnung und Auswahl mehr andeutungsweise ausgeführt worden ist, hat Verf. eingehender dargestellt in den Blättern für erz. Unterr. von Fr. Mann

Im Anschlufs hieran sei zugleich kurz die Frage erörtert: Soll auch ein klassisches Drama und ein Epos nationalgeschichtlichen Bezugs in den Kreis der Volksschule hereingezogen werden? Wir antworten: Ja! Sie sollen aber nicht als Drama oder Epos, nicht als Kunstform in ihrem Kunstwert zum Verständnis gebracht werden, was angesichts der Unreife des Zöglings ein unsinniges und im Hinblick auf die beschränkte Zeit ein eitles Unternehmen wäre, nur der tiefe Gehalt, das nationale Leben soll zur Anschauung gelangen. Die Wissenschaft wird popularisiert und täglich weiteren Kreisen mit ihren Ergebnissen zugänglich gemacht, nur der edelste Besitz unseres Volkes, sein köstlichster Schatz, unsere Lessing und Schiller und Goethe sind bislang blofs wenig Auserwählten zugänglich gewesen, wir meinen so, dafs daran ihr Herz sich erhoben und begeistert, ihr Sinn gereinigt und geklärt, ihr Streben veredelt und erhöht worden wäre. Sonst sind sie allerdings aufserordentlich leicht zu haben — Stück für Stück 20 Pfennig. Jene Scheidewand zwischen den »oberen Zehntausend« und den unteren Millionen zu überwinden, ist eben keine Buchhändler-, sondern eine Schulangelegenheit: Die Schule thut dafür ihr bestes, wenn sie ihrem Zögling einzelne gröfsere Werke unserer ersten Dichter zugänglich macht und dabei das Streben erweckt, sich dereinst noch »tiefer zu vertiefen in den Reichtum, in die Pracht«. (Zillig.) Dafs die Darbietung dieser Dichtungen (Tell, Wallenstein, Minna von Barnhelm, Hermann und Dorothea etwa) in besonderen Bearbeitungen nach Mafsgabe des Standpunktes der Schüler zu geschehen hat, braucht wohl nicht erst gesagt zu werden. Dafs beispielsweise auch für die Geschichte etc. reicher Gewinn daraus hervorgeht, lehrt schon ein ganz oberflächlicher Einblick in die Sache.

Mit letzterem haben wir zugleich eine weitere Art der Konzentration des Unterrichts im Deutschen berührt: **Der Sprachstoff hat allen übrigen Unterrichtsstoffen parallel zu laufen, d. h. er darf nicht willkürlich, sondern er mufs, unter Berücksichtigung seiner eigenen Prinzipien und einer geschlossenen Konzentration in sich, in Rücksicht auf die religiös-sittlichen Lehren des Religionsunterrichts, in Anlehnung an den Geschichtsstoff, an den Stoff der Geographie und Naturkunde ausgewählt werden.** Die nach solchen Grundsätzen ausgewählten Stoffe gewähren den doppelten Vorteil, dafs durch sie die Kenntnis

(No. 44/45 Jg. 1894) unter dem Titel: **Gedanken über Auswahl, Anordnung und Behandlung der deutschen Lesestoffe.** Auch als Sonderabdruck in dem Pädag. Magazin erschienen: Heft 52.

in den berührten Unterrichtsfächern bedeutend gefördert und die Stoffe in ein helleres Licht gestellt werden, und dafs das sprachliche Ziel bei weitem leichter erreicht werden kann als bei Lesestücken mit weit entlegenem Stoff. Dadurch wird vor allem auch das rein mechanische Lesen, das sein Absehen allein auf Fertigkeit und Gewandtheit richtet, unmöglich gemacht und das wäre ein Segen nicht nur in einer Beziehung. Ganz entschieden sei noch die Verteilung des Lesestoffes nach fortlaufenden Nummern und Seiten zurückgewiesen — eigentlich ein etwas vorsintflutlicher Standpunkt, aber leider Gottes noch immer zu finden. — — —

Welches ist nun das herausspringende **Ergebnis** vorstehender Deduktionen?

Für die Gestaltung der unterrichtlichen Durcharbeitung kurz das folgende:

1. Mündlich: Darbietung des Lesestoffes (Musterstücks) mit Interesse erregender Herauskehrung des zu Geist und Gemüt warm und lebhaft redenden Inhalts und lebendiger Klarlegung aller Sprachgebilde, namentlich im Hinblick auf ihr Werden und ihren Anteil an unseres Volkes Leben und Entwickelung; Berücksichtigung eines klangvollen (Lese-)Vortrags von solcher Beschaffenheit und Klarheit und Kraft, dafs oft schon dadurch der Inhalt in seinen Tiefen wesentlich erschlossen wird; Aufdeckung der den Inhalt tragenden Form, soweit dazu ein Bedürfnis vorliegt; Abhandlung des Sprachlich-Formellen, sofern es in augenfallenden, charakteristischen Erscheinungen schon jetzt hervortritt.
2. Schriftlich: Stoffliche und formalistische Übungen, d. i. Anschliefsung von kürzeren oder längeren Niederschriften (Aufsätzen) mit voraufgehenden und nachfolgenden Übungen zum Zwecke a) der Erzielung einer selbständigen Gedankenbildung und Gedankenordnung und b) der weiteren Klarlegung und Einprägung (schriftlich!) des sprachlich-formellen Materials.

Mittelpunkt des deutschen Unterrichts ist somit der Lesestoff, dem sich alles Übrige organisch anreiht — also keine Zersplitterung, sondern planvolle Konzentrierung des Stoffes und damit auch der Geister.

In etwas vollständigerer Fassung verdichten sich die Ausführungen etwa zu folgenden Gedanken und Ratschlägen für erfolgreiche Betreibung des Unterrichts in der deutschen Sprache:

1. Die wirklich bildenden, Leben atmenden Stoffe, das sind die Schätze unserer Litteratur, treten in unserem

deutschen Unterrichte zurück gegenüber anderen, minderwertigen;

2. der Deutschunterricht ist belastet mit Stoffen, die zu seinem Wesen nicht unbedingt gehörig und seinem eigentlichen Ziel sich hemmend in den Weg stellen (es sind dies neben dem überwiegend formalistischen Material zahlreiche Lesestoffe, besonders die rein geschichtlichen, geographischen und naturkundlichen Stoffe, die entweder aus dem Lesebuche ganz auszuscheiden oder doch wenigstens dem einschlägigen Fache zur Durcharbeitung zu überweisen sind, diesem wie jenem sicherlich zu viel grösserem Gewinn);
3. das Formelle verdrängt zu sehr den Inhalt, die lebendige wirkliche Sprache, auf das gesprochene Wort wird viel weniger Wert gelegt als auf das geschriebene, daher auch die Klagen über den mangelhaften Erfolg des Leseunterrichts und die vielen Verstösse gegen Klang und Form. Das Hauptaxiom der Spracherlernung, dafs nämlich durch Ohr und Mund die Sprache zu unserem wirklichen Eigentum wird, kennt man noch wenig;
4. unser Deutschunterricht zeigt in Plan und Stoff eine arge Zersplitterung, da in jeder deutschen Stunde womöglich eine andere Stoffreihe ohne Fühlung und Zusammenhang mit der vorhergehenden oder nachfolgenden zu durchlaufen ist: heute statarisches Lesen, morgen Aufsatz, übermorgen kursorisches Lesen, den folgenden Tag Grammatik, dann Orthographie und zuletzt Diktat — im wesentlichen so überall, nur in anderer Folge.

Forderungen hieraus:

Eine Spaltung des deutschen Sprachunterrichts in statarisches und kursorisches Lesen, in Grammatik, Orthographie, Aufsatz und Diktat ist unbedingt zu verwerfen, es darf, streng genommen, nur mündliche und schriftliche Übungen geben.

Die mündlichen Übungen haben ihr Absehen zu richten:

a) auf Schärfung des Ohres und Lösung der Zunge, sowie Klärung und Verdichtung des vorhandenen Gedankeninhalts;
b) auf Hebung und Bereicherung des ganzen Innenlebens durch breite und tiefe Versenkung in die Schätze unserer Litteratur;
c) auf klaren Gedankenausdruck durch methodische Übungen in schönem Sprechen und Lesen;

d) auf Erklärung und Einübung des sich stets und überall ergebenden sprachlich-formellen Materials unter vorherrschender Berücksichtigung der in ihrem Werden zu erschliefsenden lebendigen Sprachform.

Die schriftlichen Übungen lehnen sich an die mündlichen an und haben es demnach zu thun:

a) mit der Bearbeitung und mannigfachen Einübung aller gewonnenen Sprachformen;
b) mit der planmäfsigen Hinüberleitung des gebundenen Gedankenausdrucks in einen möglichst freien unter Beobachtung einer sachlichen, logischen und — cum grano salis — ästhetischen Ordnung der Gedanken.

Alle diese Mafsnahmen des mündlichen und schriftlichen Sprachunterrichts verteilen sich jedoch nicht auf bestimmte Stufen der Unterrichtszeit, sondern sie sind zu beachten in steter Verbindung bei jeder stofflichen Einheit;[1]) sie bedeuten nicht ein langgezogenes Nacheinander inbezug auf Zeit und Ort, sondern mehr ein fortwährendes Mit- und Nebeneinander. — —

Man ist heutzutage leicht geneigt, mit Bangen und Sorge in die Zukunft hinauszublicken und fast ist auch die Stimmung und Lage der Zeit danach angethan. Die Tage sind schier zu ernst, sich ein hohes, schönes Ziel vorzumalen, wie man beispielsweise im vorigen Jahrhundert so leicht und gern that in der Stimmung einer neuen ahnungsvollen Jugend, welche unbekümmert um die harte Tagesarbeit eben an jenen hohen Zielen und Idealen zimmerte, die einstweilen in der Geistes- und Gemütswelt, gleichsam in und aus der Luft auf- und auszubauen waren. Im Grunde und Wesen ist nichts verändert, nur in den Verhältnissen, die dem Anscheine nach schwieriger, in Wahrheit aber günstiger sind als damals; denn das Ganze ist in Vorbewegung, in Verjüngung begriffen. Zum Strömen des Geistes aber gehört mehr als blofs äufserer Druck, es gehört dazu vor allem innerer Druck, d. i. der Thatwille und vor allem der Glaube an sich selbst, Stärke nicht allein im Wissen, sondern vor allem im Fühlen, Wollen und Wirken. Und so dürfen wir getrost und voll guter Zuversicht mit Rud. Hildebrand sprechen: »Das deutsche Wesen will sichtlich wieder jung werden und einen neuen Stamm treiben, der schönere Blüten treiben kann als je einer; es drängt darauf hin, den falschen abstrakten Idealismus, der im Grunde weder wirklich ideal, noch wirklich real ist, sondern beides tot macht, abzustreifen und durch den frischen vollen Realismus hindurch einen

[1]) cf. Seite 241, Gestaltung der unterrichtlichen Durcharbeitung.

frischen vollen Idealismus wieder zu gewinnen, der uns im Leben so schmerzlich fehlt. Da mufs die Schule vor allem dabei sein, sie darf sich vom Leben nicht überholen lassen, ja sie mufs die Führung übernehmen, wie sie einst im 16. Jahrhundert die Führung übernahm, als es galt, sich ganz und voll auf den neuen gelehrt antiken Standpunkt zu stellen. Und der Durchgang dazu führt so nahe, so breit und so tief, als man wünschen kann, durch den recht gehandhabten deutschen Unterricht. Gott segne unsre Zukunft!«

Das Wesen der Zahl als Einheitsprinzip im Rechenunterricht.

Von **K. O. Beetz** in Nordhausen.

(Fortsetzung.)

A. Die Entstehung der Zahl.

Es gilt, von Haus aus die vulgäre Ansicht zurückzuweisen, dafs die Entstehung der Zahl in dem werdenden Geistesleben des Kindes ein einziger, augenblicklicher Schöpfungsakt, eine Art photographischer Momentaufnahme sei. Nicht einer Pallas Athene, die in Vollendung dem Haupte des göttlichen Jupiter entsprang, sondern uns Staubgebornen selbst gleicht die Zahl nach Zeugung, Geburt und Entwickelung. Ihre ersten Anfänge haben mit dem nachmaligen ausgebildeten Begriff nichts mehr und nichts weniger gemein als das Samenkorn mit der entwickelten Pflanze. Und diese Keime ausfindig zu machen, ist unsere nächste und wichtigste Aufgabe.

Der einzuschlagende Weg ist mit dem Ergebnis der logischen Analyse des Zahlbegriffs vorgezeichnet. Wir sehen, dafs Verschiedenheit und Einheitlichkeit als Teilbegriffe die Zahl bedingen. Demnach müssen die psychischen Wurzeln der Differenzierung und Zusammenfassung aufgedeckt und die daraus entspringenden Thätigkeiten des Geistes bis zu ihrem gemeinsamen Ergebnis, der Zahlanschauung, verfolgt werden. Gelingt es, für die genannten psychischen Keime den sinnlichen Untergrund und das natürliche Wachstum nachzuweisen, dann ist bewiesen, dafs die Zahl, wie jede andere konkrete Vorstellung, mit den Sinnen wahrgenommen wird und durchweg auf dem Boden der Anschauung erwächst.

Mein ganzer Gedankenkreis ist, soweit die Erkenntnis in Frage kommt, ein Teil der zur Erscheinung gewordenen Aufsenwelt. Es ist nicht das Sein selbst, sondern nur der Schein, was dem einzelnen zum Bewufstsein kommt. Nicht die Glocke z. B. an und für sich, sondern ihre Farbe, Gestalt, Schwere, ihr Ton, kurz, ihre Eigenschaften erzeugen

Nervenreize in mir; nur diese kann ich also wahrnehmen. Es würde demnach nur Qualitätsvorstellungen geben; denn das Ding selbst kann sich ja dem Geiste nur als eine einheitliche Summe oder besser, als das Produkt gewisser Eigenschaften offenbaren.[1])

Auf der andern Seite aber haben psychologische Forschungen zu der Überzeugung geführt, dafs von einer unmittelbaren Wahrnehmung der Qualität in ureigenster Gestalt keine Rede sein kann. Die Qualitätsvorstellungen beruhen auf Reizen, die unausgesetzt unser gesamtes Nervengewebe bewegen. Die Beständigkeit dieser Einwirkungen und die Beharrlichkeit der Bewegung lassen unsere Nervenstränge nie zur Ruhe kommen. Auch wenn wir nichts zu fühlen meinen, haben wir zahlreiche Empfindungen, die aber dann ein solches Durcheinander von Gegenströmungen bilden, dafs keine einzige zu gesonderter, unterschiedener Wahrnehmung kommen und selbst die Gesamtheit, also das Gemeingefühl, nicht recht ins Bewufstsein treten kann. Wie in einer erregten Versammlung nur derjenige sich Gehör zu verschaffen imstande ist, der das Stimmengewirr überschreit, so gelangt nur der Reiz zur bewufsten Wahrnehmung, der an Stärke die Gesamtzahl der Gegenströmungen übertrifft. Gleichförmigkeit ist auf psychologischem Gebiete gleichbedeutend mit geistigem Tode; nur in der Unterschiedlichkeit liegt Leben. Nicht die Reize in ihrer ganzen Stärke, sondern nur die Intensitätsunterschiede werden empfunden.

Was von der Gesamtheit des psychophysischen Zustandes gilt, das wiederholt sich im einzelnen auf jedem Sinnesgebiete. Eine Welt in einem einzigen Farbentone wäre für uns so gut wie unsichtbar, ein und dieselbe ununterbrochene Schallempfindung käme vollständiger Taubheit gleich. Immer ist der empfundene Gegensatz die unerläfsliche Voraussetzung der Qualitätswahrnehmungen. Jeder Reiz, der über die Schwelle des Bewufstseins tritt, verursacht demnach eine doppelte Empfindung: die eine wird hervorgerufen durch die Veränderung des bisherigen Zustandes, durch den Gegensatz, in den das Voraufgehende zu dem Nachfolgenden tritt; die andere entsteht durch den Kraftüberschufs, der der neuen Erregung nach Überwindung des alten Zustandes bleibt.

Offenbar läfst sich das eine nicht von dem andern trennen; denn der empfundene Unterschied setzt eine, wenn auch nur instinktive Vergleichung des voraufgegangenen und nach-

[1]) Wer in seinen Untersuchungen nicht weiter kommt, wird allerdings nur den Ding- und Qualitätsvorstellungen einen sinnlichen Ursprung zuschreiben können. Wie beschränkt aber dieser Standpunkt ist, erhellt aus dem Folgenden.

folgenden Empfindungsinhaltes voraus, während die gegenwärtige Qualitätsempfindung nur als Gegensatz zum vergangenen Leben gewinnen kann. Wohl aber mufs mit der Zweiseitigkeit jedes Reizes die Möglichkeit einer doppelten Wahrnehmung gegeben sein; die eine hat den Wechsel oder die Beziehung der Qualitäten zu einander, die andere hat die Qualitäten selbst zum Inhalte.

Man könnte vielleicht die Frage aufwerfen, ob die Unterschiedsempfindungen notwendigerweise zu einer Wahrnehmung der Unterschiede selbst führen müssen. Diese Erwägung hat ihre Berechtigung; ja sie könnte aus der Thatsache, dafs der Wechsel nur ganz augenblicklich, der spezifische Reiz dagegen anhaltend wirkt, zu einer Verneinung obiger Frage führen. Demgegenüber darf man aber nicht vergessen, dafs die ersten Wahrnehmungen von Zuständen und Eigenschaften aus Mangel an vergleichbaren Vorstellungen sehr schwach und unbestimmt sein müssen. Den Beweis dafür haben wir, wenn wir den Säugling beobachten, der thatsächlich nur Spuren von Aufmerksamkeit bei äufserlich veranlafsten Veränderungen von Sinnesempfindungen zeigt. Was nun auch zuerst zum Bewufstsein kommen mag, ob Unterschied oder Eigenschaft, das ist gleichgültig; wesentlich ist nur, dafs diese beiden Urvorstellungen die Keime sind, aus denen unser gesamtes Geistesleben emporsprofst, die Anfänge, worauf sich alle psychologischen Erscheinungen zurückführen lassen.

Die Qualitätswahrnehmung führt zur Vorstellung der Qualitäten und Substanzen. Die Unterschiedswahrnehmung aber ist bereits als die eine Wurzel des Zahlbegriffs bezeichnet worden, und aus der soeben angestellten psychologischen Untersuchung folgt die Richtigkeit dieser Annahme. Denn zweifellos mufs in der instinktiven Vergleichung, dieser ersten psychischen Lebensäufserung, dem Geiste irgend ein Eines und Anderes sowohl nacheinander als nebeneinander mehr oder weniger klar zum Bewufstsein kommen.

Nicht minder wichtig ist das andere Ergebnis, dafs nämlich die Unterschiedswahrnehmung auf durchaus sinnlicher Grundlage ruht, dafs der Unterschied im Wechsel der Erscheinungen äufserlich gegeben ist und innerlich empfunden wird, ja noch mehr, dafs der Unterschied von allen Wahrnehmungen allein unmittelbar empfunden werden kann und alle übrigen Anschauungen gewissermafsen erst erzeugt.[1])

[1]) Dieselbe Bedeutung, die der Wechsel der Sinneseindrücke und die dadurch veranlafste Unterscheidung im Leben des Einzelnen

Hiermit ist bewiesen, was an erster Stelle zu beweisen war. Trotzdem dürfte diese Grundlage für die unbegrenzte Zahl als ungenügend erachtet werden. Man kann daran erinnern, dafs die Unterscheidung sich immer auf das eine und andere bezöge, dafs also eine Differenzierung der Mehrheit selbst, die vom logischen Gesichtspunkte aus erst mit der Drei ihren Anfang nimmt, ausgeschlossen bliebe. Thatsächlich aber ist der Mangel, den der an sich richtige Einwand voraussetzt, in dem psychologischen Vorgange nicht vorhanden. Ehe wir indessen den Nachweis hierfür erbringen, müssen wir uns der andern Wurzel der Zahlvorstellung, der Zusammenfassung oder Synthese zuwenden.

Dafs die Synthese für die Zahlbildung unbedingt notwendig ist, müssen wir nach unserer logischen Zergliederung fest annehmen. Fraglich bleibt nur noch, ob die Einheitlichkeit ebenso wie die Verschiedenheit mit den Sinnen wahrgenommen wird, und auf welchem Wege die Vernunft zur Synthese gelangt.

Es scheint fast, als ob diese Thätigkeit auf einer angebornen Geisteskraft beruhte; denn die Farbe wird beispielsweise in diskreten Lichtpunkten auf der Netzhaut empfunden und doch als zusammenhängende Fläche vorgestellt. Sinnliche Wahrnehmung und intellektuelle Vorstellung wären demnach verschieden. Ebenso steht ja bekanntlich auch jedes auf der Netzhaut zurückgeworfene Bild in sehr verkleinertem Mafsstabe so zu sagen auf dem Kopfe, und doch stellen wir es uns in seiner wirklichen Lage und Gröfse vor. Auch hieraus könnte man schliefsen und hat es thatsächlich auch gethan, dafs uns die Sinne vollständig irre leiten würden, dafs wir ganz verkehrte Bilder von der Aufsenwelt bekämen, wenn sich die Vernunft auf die äufseren Eindrücke verliefse und sie nicht selbst aus ureigener Kraft unausgesetzt verbesserte und berichtigte.

Dem ist nicht so. Der sensitive Nervenvorgang giebt nur den ersten Anlafs zur Empfindung, führt aber keineswegs unmittelbar zur Vorstellung. Der centripedalen Bewegung folgt vielmehr auf dem Fufse eine centrifugale. Der Geist veräufserlicht, projiziert die innere Wahrnehmung wieder, indem er dem Wege der Erregung, in diesem Falle den Sehnerven und ursächlichen Lichtstrahlen, folgt und so ganz von selbst an den Ursprung der sinnlichen Erregung und hiermit zur richtigen Vorstellung kommen mufs. Die sog. Farbensynthese erklärt sich in gleicher Weise. Diskrete Licht-

hat, wiederholt sich auch im Leben der Völker, ja der ganzen Menschheit. Die Kulturgeschichte ist in ihrer Gesamtheit ein fortlaufender Beweis dieser psychologischen Wahrheit.

punkte vermag wohl der Physiolog auf der Netzhaut nachzuweisen, dem Geiste aber können sie im Verlaufe der Wahrnehmung gar nicht bewufst werden; denn nicht sie, sondern die Aufsenwelt selbst wird in ihm, oder auch er in ihr lebendig. Eine eigentliche Synthese liegt demnach gar nicht vor. Hier wie dort ist sinnliche Wahrnehmung Grundlage und Inhalt der Vorstellung; irgend welche angeborenen Vermögen als bewufst oder auch unbewufst wirkende Urteilskräfte des Geistes bleiben völlig ausgeschlossen.

Einer wirklichen Synthese begegnen wir zum ersten Mal bei der Bildung des Ding- oder Substanzbegriffs. Wie schon gesagt, nehmen wir nicht das Ding an sich, sondern nur eine Verschiedenheit von Qualitäten von Haus aus wahr. Aber hierbei bleibt der Geist nicht stehen; er führt die Verschiedenheit zur Einheit zurück und erkennt in ihr irgend ein Objekt. Diese Zusammenfassung erklärt sich formell ebenfalls unschwer; auch sie ist nur die notwendige Folge von der objektiven Wesenseinheit der Substanz. Den metaphysischen Träger derselben mufs man sich hierbei als Kraftpunkt denken, in dem sich eine Summe von Qualitäten konzentrieren. Wenn nun der Geist nach dem soeben geschilderten Vorgange von den verschiedenen Empfindungen der Farbe, Gestalt, Ausdehnung, Temperatur, Schwere, des Klanges, Geruchs, Geschmacks desselben Körpers etliche gleichzeitig wahrnimmt und auf ihren eigentümlichen Wegen (der Gesichts-, Gehör-, Gefühlsnerven etc.) projiziert, so kehrt er nach dieser Differenzierung seiner selbst erst in jenem objektiven Centrum wieder zur Einheitlichkeit, wenn auch nicht zur vollendeten Einheit, zurück, und diesen Vorgang nennen wir S y n t h e s e.

S i n n l i c h e G r u n d l a g e u n d n a t ü r l i c h e r V e r l a u f s i n d m i t h i n a u c h d i e M e r k m a l e d i e s e r p s y c h i s c h e n E r s c h e i n u n g. Es bleibt nur noch zu untersuchen, ob gerade diese Synthese, die die Qualitäten zum Ding zusammenfafst, für die Zahlbildung von wesentlicher Bedeutung wird.

Bestreiten läfst sich nicht, dafs die Mehrheit der Qualitäten nach ihrer Zusammenfassung keineswegs als Zahl zum Bewufstsein kommen, und zwar deshalb nicht, weil sie einerseits unter sich, z. B. Länge und Geschmack, so wesensverschieden sind, dafs ein Vergleich gar nicht aufkommen kann, und anderseits doch wieder am Träger als ein ungeteiltes Ganzes erscheinen, etwa so wie verschiedene Elemente in ihrer Zusammenwirkung ein einziges Neues hervorbringen. Zu grofse Verschiedenheiten aber in ihrer Isolierung und zu grofse Einheitlichkeit im Produkt ihrer Gegenwirkung, das macht beides eine Zahlauffassung unmöglich.

Wir müssen also die Zahlsynthese an einer andern Stelle suchen. Zu diesem Zwecke sei auf zweierlei hingewiesen: einmal ist Einheitlichkeit ein sehr dehnbarer Begriff, und sodann braucht deren Prinzip keineswegs immer der metaphysische Träger der Substanz zu sein.

Weiterhin schliefsen wir: wenn die Zahl von Haus aus nicht an den Quantitäten zum Bewufstsein kommt, so mufs sie, da nur noch Dinge und Beziehungen bleiben, zunächst an diesen vorgestellt werden. Die Einheitlichkeit der Dinge aber beruht auf irgend einer Ähnlichkeit unter sich; die Einheitlichkeit der Beziehungen dagegen besteht — alles psychologisch genommen — in irgend einer rhythmischen Zeit- oder symmetrischen Raumfolge der Wahrnehmungen. Wir haben hiermit zwei Prinzipien, ein materielles und ein formales, für die Einheitlichkeit gewonnen. Wenn beide zur Geltung kommen, ist die Möglichkeit der bewufsten Zahlauffassung gegeben.

Wie die Ähnlichkeit als stärkster Hebel der Reproduktion von einem einzigen wahrgenommenen Dinge ausgehend eine Summe von Vorstellungen als zusammengehörige Gruppe ins Bewufstsein ruft, so wird sie auch beim Anblick irgend einer Mehrheit ohne weiteres zum Bande der Einheitlichkeit. Die Äpfel und die Blätter desselben Baumes werden je für sich vorgestellt, die einen nicht mit in die Summe der andern aufgenommen. Beim zeitlichen und, wenn man so sagen darf, räumlichen Rhythmus wirkt das Gesetz der Erwartung ähnlicher Fälle. Die Einheitlichkeit wird gestört, wenn nach mehreren Jamben plötzlich ein Trochäus auftritt. Ein Stern, von dem drei Strahlen nach dem Grundrisse des Sechsecks und zwei nach dem des Fünfecks auslaufen, erscheint nicht einheitlich, und die Übersichtlichkeit geht überhaupt verloren, wenn eine Gruppe nach den Elementen verschiedener regelmäfsiger Figuren angeordnet ist. Von den vielen Schlägen hingegen, die von vier zusammengehörigen Dreschern oder Schmieden ausgehen, fafst der Hörer doch immer je vier als Einheit auf. Und wenn wir die zahllosen Sterne des Himmels betrachten, so greifen wir solche Mehrheiten als zusammengehörig heraus, die irgendwie symmetrisch oder wenigstens annähernd symmetrisch gruppiert sind. So entstehen Zahlgruppen, deren Bewufstwerden auf einer charakteristischen Raum- oder Zeitform beruht.

Besonders hervorzuheben aber ist, dafs in diesen Gruppen Unterschiedlichkeit und Einheitlichkeit, ohne irgendwie ihr Wesen zu verändern, in- und miteinander bestehen, dafs ge-

radezu das eine das andere bedingt und psychologisch belebt. Der innere Grund hierfür ist, von der Ähnlichkeit der Einzelvorstellungen unter sich abgesehen, offenbar in der räumlichen und zeitlichen Isolierung zu suchen. Einmal trennen die Entfernungen an und für sich Individuum von Individuum; sodann aber einen sie auch wieder durch ihre rhythmische oder symmetrische Wiederkehr alles in allem zu einer abgegrenzten Gesamtheit. In diesen Gruppen haben wir somit die eigentlichen Zahltypen gefunden.

Auch die bedingte Folge oder Kausalität ist ein solches Einheitsband. Die innere Notwendigkeit braucht hierbei gar nicht erkannt zu werden. Der regelmäfsige Wechsel der Vorstellungen genügt, sie unter dem Bilde einer Reihe in Zusammenhang zu bringen. Man wird leicht erkennen, dafs auch in dieser Erscheinung die erwähnten allgemeinen Sätze wirken, nämlich die Harmonie in der Reihe und die Erwartung ähnlicher Fälle in der vorausbestimmten Folge.

Dasselbe gilt schliefslich auch von den gegensätzlichen (kontrastierenden) Wahrnehmungen, insofern die einen ohne die anderen nicht gedacht werden können, sich also gegenseitig reproduzieren müssen. Klein existiert im Bewufstsein nur neben mittelmäfsig und grofs, links neben mitten und rechts, hell neben dunkel usw. Mit der einen Sache ist hier eine unverwischliche Differenzierung der einzelnen Anschauungen und infolge der Reproduktion doch eine enge psychologische Zusammengehörigkeit aller simultanen Vorstellungen gegeben.

So kommen wir auf unsern Ausgangspunkt zurück, auf den durch den Gegensatz bedingten Anfang des psychologischen Lebens, den wir auch von dieser Stelle aus als Quelle der Zahlvorstellung bezeichnen können. Ehe wir an diesem Punkte wieder einsetzen, wiederholen wir die letzten Ergebnisse.

> Die Synthese ist in derselben Weise von aufsen und innen gegeben wie die Qualität, das Ding, die Verschiedenheit. Sie ist ebenso wie diese ein Erzeugnis von Geist und Materie, eine auf sinnlichen Eindrücken und zwar — gleich der Verschiedenheit — auf den wahrgenommenen Beziehungen beruhende und auf natürlichem Wege entwickelte psychologische Erscheinung.
>
> Verschiedenheit und Einheitlichkeit, Analyse und Synthese heben sich durchaus nicht immer gegenseitig auf; sie können sehr wohl

in- und miteinander bestehen, ja sich gegenseitig sogar bedingen und verursachen.[1])

Wenn die Quelle der Zahl dem Vorstellungsmechanismus entspringt, wenn sie auf durchaus sinnlicher Anschauung und Erfahrung beruht, dann mufs man ihre Entwickelung im Bewufstsein verfolgen können. Sehen wir uns daraufhin den ursprünglichen Wahrnehmungsvorgang noch einmal an! Als erstes wird irgend ein Unterschied empfunden. Dieser Vorgang mufs irgend ein a und b als Nebenempfindungen in sich einschliefsen. Unter Umständen drängen sich diese in den Vordergrund der Wahrnehmung; durch die Zeitfolge werden sie zu a+b, sie führen zur Synthese. Der Zeitunterschied und ihre eigne Verschiedenheit hindern eine vollständige Verschmelzung, a bleibt a, b bleibt b; aber sie wandeln sich doch insofern um, als aus beiden a+b wird. Hiermit ist die erste Möglichkeit einer Zahlbildung, nämlich der Zweiheit, gegeben, wenn auch zur bewufsten Vorstellung noch ein weiter Weg ist. Nun liefsen wir oben den Einwand gelten, dafs diese Grundlage sehr beschränkt sei, fügten aber auch hinzu, dafs der Vorstellungsmechanismus ganz von selbst eine Erweiterung in sich einschliefst.

Man braucht nur zu erwägen, dafs das Relativitätsgesetz nicht nur für das Entstehen, sondern auch für das Vergehen der Wahrnehmungen gilt; denn gleich dem Voraufgegangenen erblafst auch das Vorhandene im Bewufstsein in demselben Mafse, als sich die durch eine empfundene Verschiedenheit erregte Aufmerksamkeit dem Nachfolgenden zuwendet. Es läfst sich demnach erwarten, dafs von irgend einer Entwickelungsstufe an beim Übergang des jeweiligen Vorstellungsinhaltes die Erinnerung an die vorige Wahrnehmung noch nachklingt und gleichzeitig die Erwartung auf das Kommende lebendig wird. Ehe aber diese Dreiheit auch nur zu einem Schimmer von Existenz, nämlich zur mehr oder weniger bewufsten simultanen Auffassung der Einzelwahrnehmungen, gelangt, mufs der Begriff der Zweiheit zum vollen geistigen Besitztum geworden sein. Wie wir sahen, ist der Grund hierzu mit dem Wahrnehmungsvorgange insofern gegeben, als sich stets neben dem Gegenwärtigen

[1]) Nun könnte wohl gefragt werden, warum gerade je nach den genannten Fällen einmal nur eine Synthese, ein andermal nur eine Analyse, ein drittesmal beides in einem eintritt und wie sich der Vorgang von innen ausnimmt. Ja warum und wie! Die Antwort wird die Wissenschaft wohl auf immer schuldig bleiben. Bleibt doch die einfachste geistige Regung in ihrem eigentlichen Wesen ein ungelöstes und unlösbares Rätsel. Nur das Wie des äufserlichen Verlaufs liegt unserer Erfahrung offen und mehr als dieses hat die Praxis schliefslich auch nicht nötig.

wenigstens ein Nachhall des Voraufgegangenen bemerkbar macht.

Indem sich die Erinnerung an der Hand der Apperzeption mehr und mehr stärkt und der Synthese Vorschub leistet, dämmert nach und nach neben der Idee der Einheit die der Zweiheit auf. Antrieb und Nahrung erhält dieses Werden nicht etwa aus eigener Kraft, sondern aus fortgesetzter Anschauung. Das Ticktack der Uhr, der gleichmäfsige Schritt und ähnliche rhytmische Schalleindrücke machen nach vielfacher Erfahrung das zeitliche Bild des 1+1, des einmaligen Nacheinander, zum geistigen Eigentum des Kindes. Nun kommt ihm die räumliche Anschauung zu Hilfe. Es sieht z. B. häufig die beiden leuchtenden Augen der Mutter über sich, die beiden Arme, die sich nach ihm ausstrecken, usw. Die Beziehungen im Zeitlichen und Räumlichen, im Nacheinander und Nebeneinander verschmelzen allmählich zu einem Neuen, zur Zahl 2. Der Vorstellungsmechanismus ist vorbedingende Form. Das Zeitliche giebt die Anregung und macht den Anfang, das Örtliche bringt den Fortgang und führt zur Vollendung der Zahlvorstellung. Nicht als das einzelne und zeitlich verschiedene Nacheinander, sondern nur als das mehrheitliche und örtlich verschiedene Nebeneinander kann der Zahlinhalt angeschaut und vorgestellt werden. Olgleich also die Zeitfolge in der Bildung des Zahlbegriffs (entgegen der erwähnten Ansicht Herbarts) eine wesentliche Rolle spielt, kann doch an ihr selbst die Zahl nicht zur Klarheit kommen; dies ist erst dann möglich, nachdem sie die Phantasie in ein räumliches Nebeneinander umgewandelt, aus der Succession eine Simultanität gemacht hat.

Mit dem Begriffe der Zweiheit hat das Kind eine Vorstellungsform gewonnen, nach der sich bis auf weiteres der Gedankenkreis ordnet und gestaltet. Lässt sich auch vorläufig die Aufmerksamkeit noch unstet von Erscheinung zu Erscheinung fortreifsen, so ziehen sich doch von jetzt ab die Begriffe des einen und andern, der eins und zwei als mehr oder weniger deutliche Vorstellungen von Glied zu Glied durch die Wahrnehmungskette.

Wenn sich nun aber auf dieser Entwickelungsstufe eine Vorstellung infolge auffälliger Qualitäts- oder Relationsreize mit besonderer Schärfe im Bewufstsein abhebt, so tritt zunächst das Voraufgegangene in den Hintergrund; sodann wird aber auch irgend ein etwaiger nachfolgender Wahrnehmungsreiz für den Augenblick zurückgedrängt. Nun wird die Hauptvorstellung als eins, das nach zwei Seiten hin abgegrenzt ist, empfunden. So wirkt das Gesetz der

Relativität rück- und vorwärts und hebt die Einheit aus der Mitte der Zweiheit heraus. Hiermit ist die Idee der Dreiheit, und zwar mit dem Vorstellungsverlaufe selbst, gegeben. Diese psychologische Form erhält, wie bei dem Zweiheitsbegriff, ihren Inhalt aus zeitlichen und räumlichen Wahrnehmungen. Der Vorstellungsmechanismus ist der Zettel oder Aufzug; die zeitlichen und räumlichen Gruppen, das Nach- und Nebeneinander, sind der Einschlag. Analyse und Synthese sitzen am Webstuhle, und das Gewebe selbst ist der Begriff der Dreiheit. Selbstverständlich kann auch die 3 als Einheit nur im Raume voll und ganz angeschaut und als etwas Räumliches vorgestellt werden. Wie vorhin, so ist auch jetzt der Vorstellungsmechanismus vorbedingend, die zeitliche Folge nur veranlassend und vorbereitend, die räumliche Gruppe aber vollendend.

Der Dreiheitsbegriff hat für das Vorstellungsleben eine grofse formale Bedeutung; er ist daher auch bei jedem normalen Kinde mit dem sechsten Jahre zum geistigen Eigentume geworden, mag es nun einen Namen dafür haben oder nicht. Nur da wo der Gedankengang keinen ruhigen, steten Verlauf nimmt, wo der Geist den einstürmenden Eindrücken gegenüber die Einordnung und Übersicht verliert, wo er sich willenlos von der Flut der Wahrnehmungen fortreifsen läfst, fehlt er, und wir reden dann von Schwachsinn. In diesem Falle hält es dann aber auch ungemein schwer, ja, will es meist mit allen pädagogischen Mitteln ·icht gelingen, die 3 zur klaren Anschauung zu erheben.

Wir haben den einen Teil unserer Aufgabe gelöst. Der Nachweis scheint uns erbracht, dafs die Zahlelemente (Analyse und Synthese) überhaupt und die Grundzahlen 1, 2, 3 im besondern ebenso wahrgenommen und vorgestellt werden wie Dinge und Qualitäten. Es bliebe nun weiter zu untersuchen, ob und wie eine zielbewufste Einwirkung, also der Rechenunterricht, diese sinnliche Grundlage zu benutzen hat, und daraus wird sich dann ergeben, inwieweit noch Zahlindividuen jenseit der 3 als konkrete Vorstellungen gelten dürfen.

Hiermit betreten wir das methodische Gebiet und erinnern gleich an die verschiedenen Richtungen. Die einen bestreiten den sinnlichen Ursprung und Inhalt der Zahl und rechnen mit Zahlwörtern, mit Wortreihen schlankweg; sie zählen, treiben Sprechübungen, die inhaltslos in der Luft schweben. Die andern geben den sinnlichen Ursprung und Inhalt der Zahl in sehr beschränktem Umfange zu und rechnen mit Dingen. Sie suchen aber das Wesen der Zahl

in der Succession unter Bestreitung der Simultanität und führen Dingreihen vor, an denen sie ebenfalls zählen. Diesen und jenen Zählern gegenüber betonen wir nun die Analysis und Synthesis als Elemente der Zahlbildung und die simultane, räumliche Zahlauffassung an bestimmten Dinggruppen.

Man kann eigentlich nicht recht begreifen, dafs der Zahl die Simultanität abgesprochen werden konnte. Simultanität ist unter gewissem Vorbehalte doch thatsächlich nur ein anderer Name für Anzahl. Die zeitliche Folge oder Succession hingegen wird nur dann als Zahl vorgestellt, wenn man sie als ruhende Reihe denkt, das will aber sagen: wenn sie ihres Wesens entkleidet und zur Simultanität umphantasiert wird. In dem Augenblicke, wo ich mir eine 3 denke, mufs mir selbstverständlich auch eine solche gegenwärtig sein, nicht aber zuerst eine 1, hierauf noch eine 1 und später noch eine 1. In diesem Falle wären nur eben Einsen, wäre mir keine 3 zum Bewufstsein gekommen, wie bereits eingehend erwiesen wurde.

Aber auch die Gründe dafür, dafs die Zahl viel besser an der Gruppe als an der Reihe zum Aus- und Eindruck kommt, wurden schon angedeutet, und wem unsere Beweisführungen nicht genügen sollten, dem können wir schliefslich in beiden Fällen mit dem exakten Experiment dienen.

Läfst man in der Dunkelkammer gleichzeitig mehrere elektrische Funken überspringen, so werden sie bis zu einer gewissen Menge ihrer Zahl nach aufgefafst, wenn sie einem geübten Auge in günstiger Gruppierung erscheinen. Dafs diese Wahrnehmung augenblicklich erfolgt, ist zweifellos, denn der Reiz dauert noch nicht einmal eine millionstel Sekunde. Erscheinen diese Funken, oder sonstige Gegenstände, örtlich von einander getrennt, in einer Reihe, so würde die Wahrnehmung der Vielheit auch nicht ausgeschlossen sein; die Erfassung des Zahlindividuums aber, die arithmetische Bestimmung, ob 3, 5, 8 Gegenstände sichtbar waren, wird ungemein erschwert; ja mit 4, höchstens 5 unmöglich, weil durch die Gleichheit der Richtung das wichtigste Erkennungsmittel, nämlich die örtliche Verschiedenheit zum guten Teile ausgeschlossen ist.

Bekanntlich können wir immer nur einen einzigen Punkt scharf ins Auge fassen. Je weiter sich die benachbarten Gegenstände von demselben entfernen, desto unbestimmter ist ihre Auffassung. In der Reihe nun nähert sich jeder hinzugefügte Gegenstand der Grenze des Sehfeldes; zur Gruppe aber verhält sich der »gelbe Fleck« unseres Auges wie der Mittelpunkt, um den sich bei gleicher Entfernung eine Anzahl von Dingen ordnen können, die doch aber alle räumlich

verschieden sind. In der Reihe werden ferner durch perspektivische Verkürzung die Entfernungsunterschiede beeinträchtigt, die diskrete Gröfse erscheint mehr oder weniger als Kontinuum, d. h. die Mehrheit verschwimmt zur Einheit. Bei der Gruppe bleibt diese Sinnestäuschung, die mit der Konstruktion unsres Auges zusammenhängt, viel eher ausgeschlossen, da sie, im Gegensatz zu der einzigen Anordnung der Reihe, zahllose Verschiedenheiten im Neben-, Über-, Unter-, Vor- und Hintereinander in sich trägt.

Eine Reihe kann daher nur dann ihrer Menge nach bestimmt werden, wenn das Auge kontinuierlich die Lage des Sehfeldes verändert, d. h. gewissermafsen die Reihe Schritt für Schritt durchläuft. Freilich beschränkt sich dann die Wahrnehmung immer wieder auf Einheiten, welche als $1+1+1$ . . . aufeinander folgen, oder als $x-1-1$ . . . verschwinden: der Schüler zählt in Einsen. Eine wirkliche Zahlanschauung ist hierbei aber ausgeschlossen, denn auf die Mehrheit wird ja der Blick gar nicht gerichtet, und selbst, wenn dies geschähe, so erscheint höchstens die 3 noch arithmetisch bestimmt, wie die Kinder ja eine längere Reihe beim Spiel auch als 3, 6, 9 abzählen.

Anders gestaltet sich die Sache bei der Gruppierung der Gegenstände. Dieselbe ermöglicht viel eher die unmittelbare Auffassung einer Mehrheit. Wir leugnen allerdings nicht, dafs der Kreis der Grundzahlen, die unmittelbar aufgefafst werden können, ein recht beschränkter ist.

Zwar kann das Auge ungeheure Mengen von Einzeldingen, z. B. einen ganzen Berg von Sandkörnern, fassen. Aber dieser Berg erscheint als Einheit, da die Teilchen, aus denen er besteht, nicht genügend örtlich unterschieden, nichts Auseinanderliegendes sind und in der Auffassung somit die Differenzierung, der Anfang der Zahlbildung, fehlt. Man darf also ja nicht Sach- und Zahlanschauung mit einander verwechseln. Ja, selbst wenn örtliche Mannigfaltigkeit, das wesentlichste Stück der Mehrheit, wie etwa bei den Sternen des Himmels, gegeben ist, so bietet sich wohl dem Blick, wenn er auf grofse Flächen gerichtet ist, eine Vielheit; dem Geiste kommt aber hierbei keineswegs eine bestimmte Zahl zum Bewufstsein. Letzteres ist nur dann der Fall, wenn die fixierte Sterngruppe quantitativ derart beschränkt ist, dafs jedes inbegriffene Einzelding augenblicklich seiner Unterschiedlichkeit nach aufgefafst werden kann. Neben dieser klaren Erkenntnis steht höchstens noch die Nebenvorstellung einer unbestimmten Vielheit von Sternen ringsum im Hintergrunde des Bewufstseins, weil eben die übrigen Einzeldinge bereits der Grenze des Sehfeldes soweit genähert sind, dafs

man mit ihnen das wichtige psychophysische Moment, die örtliche Verschiedenheit, nicht zu unterscheiden vermag. Sie verschwimmen deshalb solange in ein unbestimmtes Gewirr, bis wir sie Gruppe um Gruppe in Sonderheit fixiert haben.

Wir wären also auch in diesem Falle zu einem Zählen gezwungen; dieses letztere unterscheidet sich aber von jenem insofern als es irgend eine Mehrheit an Stelle der Einheit setzt. Der Rechenlehrer mufs sich nun, da seine Schüler doch zu Zahlbegriffen kommen sollen, für den einen oder den andern Weg entscheiden. Für uns ist die Wahl keinen Augenblick fraglich. Um aber auch solche zu überzeugen, die trotz obiger Darstellung noch Zweifel hegen sollten, ob durch Reihen oder durch Gruppen die Schüler besser zu Zahlbegriffen geführt werden, wollen wir einen Blick auf die weitere Entwicklung der Zahlvorstellungen im besondren werfen.

Wie sich die Zahl nach ihrer Entstehung in nichts von den andren Vorstellungen unterscheidet, so gleicht sie auch bezüglich ihrer Weiterentwicklung bis ins einzelne den übrigen Begriffen. Fragen wir uns daher einmal, wie man in andren Unterrichtszweigen zu der Bildung von Begriffen gelangt. Wie bringt z. B. der Lehrer der Geographie seine Schüler zu dem Begriffe »Planetensystem«? — Er führt die Kinder aus der Schulstube hinaus in den Garten, auf das Feld, auf den höchsten Punkt der Umgebung und entwickelt auf Grund unmittelbarer Anschauung die Vorstellungen von Flur, Kreis, Bezirk, Land, Erdteil. Er zeigt an der Erscheinung erhabener Gegenstände die Erdwölbung, er lenkt den Blick der Schüler auf Sonne, Mond und Sterne, auf deren Bewegung, Stellung und Funktionen. Er überträgt die mathematischen Begriffe Kreis, Kugel, Sphäroid, Elipse auf Sonne und Planeten; er leitet aus dem freien Falle und den Pendelschwingungen die Gesetze der Bewegung ab, um endlich die Summe dieser Einzelwahrnehmungen als Gesamtvorstellung »Planetensystem« zusammenzufassen.

Es giebt auch einen bequemeren Weg, der scheinbar zu demselben Ziele führt, trotzdem Lehrer und Schüler die Klasse nicht verlassen. Mit Schultafel und Kreide, im günstigsten Falle mit geeigneten Modellen versucht der Lehrer die unmittelbare Anschauung zu ersetzen und mit Hülfe der Einbildung seiner Schüler die bekannten Vorstellungen zu dem gesuchten Begriffe zu erweitern.

Eigentlich verstöfst keines dieser beiden Verfahren gegen den psychologischen Mechanismus. Hier wie dort sind unmittelbare Wahrnehmung und Anschauung der Ausgang; hier wie dort werden diese Elemente aufeinander be-

zogen, ineinander verwebt; sie werden also zu bezüglichen Vorstellungen, um sich endlich zu sinnbildlichen Begriffen zu verallgemeinern; denn unzweifelhaft ist das Bild, welches sich sowohl dieser als jener Schüler vom Planetensystem entwirft, weit verschieden von der Wirklichkeit desselben. Und doch, welcher methodisch gebildete Lehrer würde dem zweiten Verfahren den Vorzug geben?

Jenes Zugeständnis, dafs in beiden Fällen nicht gegen den psychologischen Mechanismus verstofsen wird, will, näher betrachtet, nicht viel sagen.

Die inneren Vorgänge sind der Ausflufs ewiger Gesetze, die sich überhaupt nicht beugen lassen. Ja, selbst wenn dem Schüler, nach früherer Sitte, statt der Sache nur leerer Schall geboten worden wäre, hätte der Geist seines Amtes gewaltet und aus inhaltslosen Worten und Namen sich seine Welten aufgebaut. Während bei dem einen Verfahren die unmittelbare Wahrnehmung kaum über das Schulzimmer hinausreicht, wird sie bei dem andern ungemein erweitert; während dort die Planetenordnung aus Kreide oder Pappe, also aus sinnbildlichen Vorstellungen, gebildet wird, setzt sie sich hier bis zu gewissen Grenzen aus ursprünglichen (adäquaten) Wahrnehmungen von Teilen, Formen und Thätigkeiten der Sache selbst zusammen. Wenn auch schliefslich nur Bilder das beiderseitige Ergebnis sind, so wird sich doch in dem Grade ihrer Ähnlichkeit mit der Wirklichkeit ein ungeheurer Abstand bemerkbar machen, und das mufs für den Methodiker ausschlaggebend sein.

Mit dem angeführten Beispiele sind auch die beiden Möglichkeiten gegeben, wodurch man zu den Zahlbegriffen gelangt. Schlage man nun aber den einen oder den andern Weg ein, folgende drei Entwicklungsstadien lassen sich in keinem Falle umgehen: 1. ursprüngliche Anschauungen, 2. bezügliche Vorstellungen, 3. sinnbildliche Begriffe.

Wir sahen, dafs das normale schulpflichtige Kind in der Regel nur bis zur 3 adäquate Zahlanschauungen besitzt und infolge des Vorstellungsverlaufs besitzen mufs, dafs das psychische Leben aber auch bis auf weiteres damit auskommen kann. Die wenigen Begriffe dieses Umfangs haben für die weitere Zahlbildung, ja in gewisser Hinsicht für die intellektuelle Realität dieselbe Bedeutung wie die Moleküle für die objektive Substanz. Umsonst würden jene, die die simultane Zahlauffassung bestreiten, zählen lassen, wenn dem Schüler nicht schon mit der Dreiheit von Haus aus eine solche als wirklicher Zahltypus gegeben wäre. Ihre Zöglinge würden den schwachsinnigen Kindern gleichen, denen mit allen Mitteln kein Zahl- und Rechenverständnis beigebracht

werden kann, weil es ihnen eben am Vermögen der Zusammenfassung, der Synthese, gebricht.

Trotz dieser Grundlage mufs nun aber erwogen werden, ob sich der Lehrer damit begnügen darf, oder ob es nicht geboten ist, die unmittelbaren Zahlanschauungen, dem angeführten Lehrverfahren aus der Geographie entsprechend, methodisch zu erweitern, ehe er zur Bildung abgeleiteter Vorstellungen fortschreitet. Angesichts der Anforderungen, die der heutige Kulturzustand an das Zahlverständnis jedes Menschen stellt, halten wir es für nötig. Unsere Schüler sollen keine leeren Formen, sondern lebendigen Inhalt bekommen, soweit es nur immer möglich ist; nicht abrichten wollen wir sie, sondern erziehen und zu denkenden Menschen machen. Je allgemeiner die Abstraktionen werden, zu denen sich das Rechnen des gegenwärtigen Lebens versteigt, desto umfangreicher und sicherer mufs der Untergrund in der Schule angelegt sein, wenn wir keine Scheinbaue und Luftschlösser errichten wollen. Nach alledem aber, was wir gesehen haben, läfst sich die adäquate Zahlanschauung nur an der Hand solcher Gruppen erweitern, die den festgestellten Anforderungen der Zahlauffassung entsprechen; denn wer in Worten zählt, giebt sie, die Zahlauffassung, auf, und wer Reihen vorführt, erreicht sie nicht.

Die Unterschiedlichkeit als erste Seite der Zahl setzt voraus, dafs sich diese Rechengruppen vor den Augen der Kinder aus einem Nacheinander zu einem Nebeneinander entwickeln, und dafs in solchem die einzelnen Dinge derart räumlich getrennt sind, dafs die Beziehungen wie oben, mitten, unten, — links, mitten, rechts, — aufsen, innen, — hüben, drüben, dazwischen, — auf den Ecken, dazwischen, auf den Seiten usw. als charakteristische Merkmale der Einsen scharf zum Ausdruck kommen. Unter dieser Voraussetzung wird die Analyse oder Differenzierung der Zahleinheit in ihre Einsen nicht ausbleiben.

Die Einheitlichkeit als zweite Seite der Zahl verlangt, dafs von den einzelnen Dingen eins dem andern ähnlich ist und dafs sie nach dem Grundrisse einer einfachen, regelmäfsigen Flächenfigur symmetrisch angeordnet sind. Keinesfalls darf die Gruppe in ihrer räumlichen Ausdehnung die Grenzen überschreiten, jenseit deren keine optische Gesamtauffassung mehr möglich ist. Unter diesen Bedingungen erfolgt die Synthesis der Einsen zur Zahleinheit gewifs.

Schliefslich verlangt die Psychologie im allgemeinen, dafs die Dinge nach Zahl bis auf einen noch näher zu bestimmenden Umfang beschränkt, nach Form möglichst einfach und gleich, nach qualitativen Merkmalen möglichst

unscheinbar, nach sonstigen Beziehungen zum Kindesleben möglichst nichtssagend sind. Denn nicht an den Dingen, sondern an der Zahl soll auf dieser Rechenstufe das Interesse haften. Wer, wie die Sachrechner, diesen Satz auf den Kopf stellt in der Annahme, dafs das Sachinteresse eine Vorbedingung für das Zahlinteresse sei und sich gelegentlich in ein solches umwandle, verstöfst gegen die psychologische Gesetzmäfsigkeit, nach der sich die Zahlbildung vollzieht. Ein eingehenderer Nachweis hierzu wird bei der Besprechung der Dingzahlen gegeben werden.

Bisher haben wir nur die Zahlen an und für sich in den Kreis unserer Betrachtung gezogen und um ihrer selbst willen unmittelbare Anschauungen gefordert. Das ist insofern ganz richtig, als auf ihnen alles Rechnen beruht und zwar in ähnlicher Weise, wie ein gewisses Farbenverständnis die Voraussetzung des Malens ist. Aber irgend welche Fertigkeit in der freien Gestaltung ist mit diesem Rohmaterial hier wie dort noch nicht gegeben, und deshalb behaupten wir, dafs dem Rechenschüler auch noch andere unmittelbare Anschauungen not thun. Die Zahlen sind ja zum grofsen Teil nur Mittel zum Zweck. Die Hauptsache ist der Gebrauch derselben, das Rechnen im engeren Sinne, die Fähigkeit aus gegebenen Zahlen neue zu finden. Zu diesem Ziele gelangt man auf eben so vielen Wegen, als es Grundrechnungen giebt.[1]) Nun sind allerdings mit der Entstehung der ersten Zahlvorstellungen im Geiste die zwei ursprünglichen Möglichkeiten der Zahlveränderungen nach der einfachen Formel $1+1+1\ldots$ beziehungsweise $x-1-1\ldots$ gegeben, so dafs die sachliche Erfassung dieser Operationen in derselben Weise ebenso vorausgesetzt werden darf, wie die Bekanntschaft mit dem Inhalte der Zahlen 1—3. Aber von der sachlichen Erfassung bis zur Geläufigkeit, bis zur gänzlichen Beherrschung der arithmetischen Form ist einmal noch ein sehr weiter Schritt, und sodann fehlen auch noch die übrigen Grundrechnungsarten: das Vervielfachen, das Messen und das Teilen.

---

[1]) Es bedarf wohl kaum der besonderen Erwähnung, dafs wir nicht im entferntesten daran denken, zunächst eine Reihe von Grundzahlen an sich zur Anschauung und erst dann die Operationen zur Einübung bringen zu wollen. Eine solche mechanische Trennung bleibt vollständig ausgeschlossen, da sich das eine ohne das andere gar nicht erreichen läfst. Wohl aber kommt in jedem einzelnen Falle immer zuerst die Zahlgruppe zur Besprechung und durch Analyse und Synthese zur vorläufigen Erfassung. Die Rechenübungen im engeren Sinne, die hierauf den jeweiligen Stoff zur Verarbeitung bringen, sollen nicht allein der Zahl, sondern auch den Rechnungsarten selbst zur weiteren Anschauung und Vertiefung gereichen.

Auch diese letzteren Operationen gehören noch zu dem Grundkapital, zu den Elementen des Gedankenkreises eines Rechners und müssen daher durch unmittelbare Wahrnehmung inneres Eigentum werden. Es sollen hierbei nicht nur die gegebenen und die gesuchten Zahlen zur unmittelbaren Wahrnehmung gelangen, sondern ganz besonders mufs auch der Weg in die Sinne fallen, der zu dem Ergebnisse geführt hat. Diese Bedingungen aber kann das Rechnen, welches sich auf Einerreihen und Zählen gründet, nicht erfüllen. Es operiert da mit leerem Schalle, wo unmittelbare Wahrnehmung gefordert werden mufs, und in dem Zahlenkreise von 1—3, der je eine Ausnahme hiervon macht, ist für die letztgenannten Operationen theoretisch und praktisch genommen so viel wie gar kein Raum.

Aus allen diesen Gründen erachten wir es für unerläfslich, dafs die Grundzahlen und Grundrechnungen in Gruppen zur unmittelbaren Veranschaulichung kommen.

(Schlufs folgt.)

Pädagogische Tagesfragen.

Präparation und Lehrstunde.

Es ist gewifs eine beherzigenswerte Mahnung, welche die von der königlichen Regierung zu Düsseldorf auf grund der allgemeinen Bestimmungen ausgearbeiteten Lehrpläne dem jüngeren Lehrer geben, dafs er sich mit der Feder in der Hand auf den Unterricht vorbereiten solle. Soweit unsere Kenntnis reicht, ist es auch in den Lehrerseminarien Brauch, dafs die in der Übungsschule beschäftigten Seminaristen für jede Lehrstunde eine Präparation anfertigen, welche nicht allein den zu behandelnden Lehrstoff inhaltlich angiebt, sondern auch eine katechetische Darlegung desselben in Form der zu stellenden Fragen enthält. Die Anfertigung der Präparation nötigt den Lehrseminaristen zu einer eingehenden Beschäftigung mit dem Lehrstoffe in sachlicher und methodischer Richtung; die Durchsicht, welcher die Arbeit vor der Durchnahme in der Übungsschule seitens des Ordinarius bezw. des betreffenden Fachlehrers unterworfen wird, bietet Gelegenheit zur Erteilung von Ratschlägen und Winken, wozu die Übungsschule nicht immer der rechte Ort ist und deren der angehende Lehrer so häufig bedarf.

Dafs die Gewohnheit der schriftlichen Präparation den Lehrer auch nach seiner Entlassung aus dem Seminare begleiten soll, spricht schon aus den Worten der angezogenen Verfügung. Ohne viele Mühe liefse sich eine grofse Anzahl pädagogischer Autoritäten namhaft machen, welche den Nutzen wie der Vorbereitung überhaupt, so der schriftlichen im besonderen nachdrücklich betonen.

Den Einflufs einer gewissenhaften Vorbereitung auf die Fortbildung des Lehrers selbst wollen wir nur streifen.

Die schriftliche Präparation hat vor der blofs in Gedanken angestellten Vorbereitung den Vorzug voraus, welchen jede schriftliche Aufzeichnung vor dem mündlichen Ausdruck geniefst, dafs die erstere noch mehr ein »Bildner der Gedanken« ist, so dafs Jean Pauls Wort auch der schriftlichen Vorbereitung auf den Unterricht gilt: »Ein Blatt schreiben nützt mehr als ein

Buch lesen«. So verleiht namentlich die schriftliche Präparation bezüglich des Stoffes eine tiefere Einsicht und bessere Übersicht und unterstützt das Gedächtnis in der Aneignung. Mehr als die blofs gedachte Vorbereitung zwingt die schriftliche Ausführung zur Aufmerksamkeit auf die Form der Darstellung; erstreckt sich dieselbe auch auf die schulgemäfse Behandlung, so ist sie wie kaum der Unterricht ein vortreffliches Mittel, zu einer korrekten Fragestellung zu gelangen. Eintönigkeit in der Form der Fragen, Doppelfragen, häufige Anwendung von Entscheidungsfragen und sog. Flickwörtern und manche andere oft störende Eigenheiten werden sich um so weniger bei dem Lehrer einschleichen können, je mehr Sorgfalt er auf die schriftliche Niederlegung verwendet.

Die schriftliche Präparation hat aber nicht allein einen sachlichen und formellen Zweck, sondern giebt auch die Gewähr für ein tieferes Eindringen in das psychologische Moment der pädagogischen Wirksamkeit, indem sie mehr als der Eifer des Unterrichts die kühle Überlegung und die erwägende Vorsicht zu Worte kommen läfst inbetreff Berücksichtigung des kindlichen Standpunktes, der Anschauungs- und Denkweise des Schülers.

Fafst man die verschiedenen Zwecke unter einem idealen Gesichtspunkte zusammen, so wäre das Endziel aller Vorbereitung, die Vorbereitung entbehrlich zu machen. Wie die einzelne Präparation die Ausrüstung für die betreffende Lehrstunde erstrebt, so bringt die stete Gewohnheit gewissenhafter Vorbereitung den Lehrer dem Endziele immer näher, zur vollkommenen Herrschaft über die für seinen Beruf nötigen Kenntnisse zu gelangen und ein Meister zu werden in der »Methodik und Schulmeisterweisheit«.

Mag nun aber auch eine Präparation bis ins kleinste hinein durchdacht und ausgearbeitet sein, ihre natürliche Ergänzung bildet die Lehrstunde, für welche sie bestimmt ist. Die Präparation ist der auf dem Papiere ausgeführte Plan, der im Unterrichte zur Verwirklichung gebracht wird, der geschriebene Gedanke, welcher erst im Munde des von echt pädagogischer Gesinnung getragenen Lehrers zum lebendigen, fruchtbringenden Worte wird; die Präparation, könnte man mit einem gewissen Rechte sagen, ist Theorie, der Unterricht Praxis. Der Unterricht ist aber etwas anderes als die auswendig hergesagte Präparation; er ist und soll mehr sein als die einfache Übertragung des geschriebenen Entwurfes. Es ist mit dem Wesen einer frischen und anregenden Unterrichtsweise nicht vereinbar, dafs sich der Lehrer mit ängstlicher Gewissenhaftigkeit an die vorher zurecht gelegten Fragen anklammere, ebensowenig wie eine aus wirklichem Überzeugungsdrange gesprochene Rede sich wörtlich an eine vorgeschriebene Form binden kann. Ja, noch

weniger; denn der Lehrer ist bei der Stellung seiner Fragen stets abhängig von den Antworten der Kinder, die er in keinem Falle mit absoluter Sicherheit vorausdenken kann. Gewöhnlich führt aber das zu strenge Festhalten an die Ordnung und die Form der vorgesehenen Fragen dahin, daſs der Lehrer unrichtige oder auch nur unerwartete Antworten kurzweg verwirft, ohne sich auf eine nähere Prüfung oder auf Berichtigung bezw. Benutzung derselben einzulassen. Diese Neigung läſst ihm selbst manche wertvolle Gelegenheit entgehen, durch liebevolles Versenken und kluges Sinnen an Verständnis des kindlichen Geistes und an katechetischem Geschick zu gewinnen. Für den Schüler entsteht dadurch der Nachteil ungenügender Erfassung des Lehrstoffes oder gar völliger Teilnahmlosigkeit am Unterrichte. In dem Bestreben, auf alle Fälle mit einer Frage die bestimmte Antwort zu erzielen, kommt der Lehrer dahin, sich vorzugsweise an die aufmerksamen und befähigteren Schüler zu wenden und die gröſsere Mehrzahl unberücksichtigt zu lassen. Befangenheit und Kurzsichtigkeit täuschen sogar über die eigenen Mängel hinweg und verleiten zu dem falschen Glauben, dennoch allseitiges Verständnis bei den Schülern gefunden zu haben.

Wenn solche Erwägungen geeignet sind, nur unter einem gewissen Vorbehalt in das Lob der in katechetischer Form ausgeführten Präparation einzustimmen, so scheint eine Erfahrung, welche man hin und wieder, wenn auch vorwiegend von jüngeren Lehrern aussprechen hört, den Wert der Vorbereitung noch mehr herabzumindern. »Da habe ich«, sagen sie, »besser unterrichtet als sonst und war doch nicht so gründlich vorbereitet«. Es kann ja eine Selbsttäuschung sein; man ist jedoch nicht berechtigt, in allen Fällen eine solche anzunehmen. Aber auch die wirkliche Thatsache steht, wie oben angedeutet wurde, mit dem gedeihlichen Erfolge der Präparation nur in scheinbarem Widerspruche. Es ist eben nicht zu bezweifeln, daſs die augenblickliche Stimmung des Lehrers und seine Lust zu dem Lehrgegenstande nicht nur seinen Gefühlen einen höheren Schwung verleihen und dadurch eine innigere Wechselbeziehung zwischen ihm und den Schülern herstellen, sondern auch die Verstandesthätigkeit, welche durch die Katechese bedingt wird, steigern. »Lust und Liebe zum Dinge macht Mühe und Arbeit geringe« gilt wie für den Lehrerberuf überhaupt, so auch für jede Lehrstunde und jeden Lehrgegenstand im besonderen. Der Ausspruch Sailers: »Wenn ich so recht froh in die Schule komme, so sind meine Kinder Engel, und alles geht herrlich«, darf ohne Bedenken ebensowohl auf die unterrichtliche als die erzieherische Wirksamkeit ausgedehnt werden. Es hieſse den Lehrerberuf zum Handwerk erniedrigen, wollte man abstreiten, daſs der wahre Geist desselben mit dem Herzen erfaſst werden muſs; man kann

noch weiter gehen und vom Lehrer wie vom Künstler sagen, dafs auch ihm in guten Stunden eine Art (pädagogischer) Divinationsgabe innewohne. Bei aller Anerkennung und Verehrung für diese gewissermafsen schöpferischen Stunden, für solche Augenblicke höherer Weihe darf der Lehrer in weniger guten Stunden jedoch nicht dem Mifsmute und der Unzufriedenheit Raum geben, viel weniger noch aus dem Erfolg solcher Stunden den Schlufs ziehen, als sei die vorherige gründliche Vorbereitung eine Daumschraube für die rechte Unterrichtsstimmung und die aus ihr hervorgehende fruchtbare Wirkung. Immerhin wird sich leicht eine Erklärung dafür finden, dafs der Präparationsentwurf auf dem Papiere an Frische und Ursprünglichkeit hinter dem lebendigen Worte zurücksteht, und dafs der rege Wechsel von Frage und Antwort in der Lehrstunde selbst die Lust an der Sache erhöht, wenn nicht allein erzeugt.

Je mehr die Einsicht und das Unterrichtsgeschick des Lehrers wachsen, desto mehr Freiheit wird er sich innerhalb des Rahmens der Präparation gestatten dürfen, desto mehr bricht sich aber auch bei ihm die Überzeugung Bahn, wie wenig mafsgebend oft der vorher zurechtgelegte Plan der katechetischen Entwicklung bei einer Schar regsamer und denkender Schüler sein kann.

Die Erziehung zu selbständigem Denken und Sichäufsern erfordert es geradezu, dafs die Schnürbrust des katechetischen Behandlungsplanes die Schüler nicht zu sehr einenge; ihr Interesse am Unterrichte und ihr Eifer zu antworten wird in dem Grade zunehmen, je weniger ihnen die Fesseln, welche ihnen die Fragen des Lehrers anlegen, fühlbar werden. Auf der Unterstufe soll ja der Unterricht den Charakter der leichteren Unterhaltung tragen; aber auch in den späteren Schuljahren braucht ein gröfseres Mafs von Freiheit in der unterrichtlichen Behandlung nicht in Widerspruch zu treten mit sachlicher Erörterung und streng logischer Schlufsfolgerung.

Zudem können unrichtige Antworten und abschweifende Bemerkungen der Schüler noch lange nicht immer von der Hand gewiesen werden, und es kann auch bei sorgsamer Vorbereitung der Fall eintreten, dafs durch die Fragen wifsbegieriger Schüler sich dem Lehrer während des Unterrichts neue Gesichtspunkte ergeben, die seiner Katechese wesentliche Momente hinzufügen, oder ihn sogar veranlassen, dieselbe in andere Bahnen zu lenken.

Da hilft allerdings auch die gewissenhafteste Vorbereitung nicht immer aus der Klemme; dann mufs der Lehrer eben zeigen, dafs er der Herr des Augenblicks ist, der mit raschem Blicke die veränderte Situation überschaut und sich derselben anzupassen weifs.

Crefeld. W. Rübenkamp.

Neuere Erscheinungen auf dem Gebiete der Musik.

Von **K. Becker** in Neuwied.

(Schlufs.)

Ernst Heim, Neuer Führer durch die Violin-Litteratur. Hannover, Louis Oertel. Preis

Es giebt Führer auf allen Gebieten der Musiklitteratur, die wenigsten aber auf dem der Violinlitteratur. Dieser Führer ist mit grofsem Fleifse, vielem Geschicke und grofser Sachkenntnis zusammengestellt. Recht interessant und praktisch sind die vortrefflichen Bemerkungen über die Spielart, Schwierigkeit und die damit erzielte Wirkung beim Publikum. Fast bei allen Noten ist der Preis angegeben. Ich habe die mir augenblicklich im Gedächtnis vorrätigen Violinsachen beim Nachschlagen sämtlich in dem Führer vorgefunden. Unter den Violinspielern wird sich der Führer viele Freunde erwerben.

2. Gesang.

a. Schulliederbücher.

Hesse, Fr. u. Adalbert **Schönlein,** Schulliederbuch. Sammlung auserlesener Lieder für Bürger-, Mittel-, höhere Töchter- und höhere Bürgerschulen. II. u. III. Heft. 2. verb. Aufl. Dessau, Baumann. 1892. Preis 75 Pfg. u. 1 M.

Nach dem Vorwort ist die Sammlung nach dem Grundsatze: »Für die Schule ist das Beste gut genug« bearbeitet worden. Die Herausgeber hätten aber dann die beiden vorliegenden Hefte nicht so umfangreich zu gestalten brauchen. Neben Bewährtem hat auch manches Unbedeutende Aufnahme gefunden, doch ist Sorgfalt bei der Bearbeitung nicht zu verkennen.

Hesse, Hermann, Liederheft für Volksschulen, enthaltend die durch Konferenzbeschlufs der Volksschullehrer der Stadt Mühlhausen i. Thür. ausgewählten Lieder. 2. vermehrte und verb. Auflage. Mühlhausen i. Th., G. Danner. 1891. Preis 40 Pf.

Zu den vielen Schulliederbüchern wiederum ein neues. Die Auswahl der Lieder ist gut, doch sind die Texte — sogar einzelne von

Hoffmann v. Fallersleben — nicht ganz unverfälscht abgedruckt. Bei einigen Liedern, z. B. »Deutschland über alles«, »Ein getreues Herze wissen« etc. fehlt Angabe des Dichters und Komponisten. Nachdem die Volksschulliederbuchlitteratur mit sorgfältig bearbeiteten Quellenliedersammlungen versehen worden ist, müssen die Anforderungen an neu erscheinende Liederbücher auch nach dieser Seite hin höher werden.

Rose, Praktisches Volksliederbuch mit entwickelnden Vorübungen. (Elementarkursus). Zweites Heft für die Mittelstufe. Nach Ziffern. Bielefeld, Helmich. 1888. Preis 40 Pf.

Wenn alle Übungen in dem Büchelchen wirklich gesungen werden sollen, wo soll dann die Zeit zum Einüben der Lieder herkommen? Lassen wir doch lieber diese vielen, vielen Entwickelungen der einzelnen Stufenverhältnisse der Melodie und kommen zum anschaulichen Absingen und zum gemütvollen Vortrage der Lieder. Dann wird für unsern Volksgesang mehr erreicht!

b. Lieder für Frauen- und Kinderstimmen.

Paul Blumenthal, op. 56. Der 61. Psalm für eine Alt- oder Baritonstimme mit Begleitung der Orgel (oder des Harmoniums ad libitum). Langensalza, Herm. Beyer u. Söhne. Preis ?

Für Kirchenkonzerte sehr geeignet. Die Begleitung ist besonders interessant.

Pache, Joh., op. 142. Drei Gesänge für eine Singstimme mit Begleitung des Pianoforte. 1. Sehnsucht. 2. Ständchen. 3. Schlummerlied vor Weihnachten. Frankenberg i. Sachsen, Bernhard Kurth. Preis 1 M.

Nette, angenehm klingende Lieder. Die Ausführung für Sänger und Spieler nicht schwer. Besonders sind zu empfehlen Nr. 2 u. 3.

Rabich, Ernst, op. 23. Fünf geistliche Volksweisen für eine Singstimme mit Klavier-, Orgel- oder Harmonium-Begleitung. Langensalza, Beyer u. Söhne. Preis ?

Der Kirchenton ist im ganzen ziemlich getroffen. Die Lieder lassen sich beim Gottesdienste recht gut verwenden. Die Einleitung zum ersten Liede hätten wir gerne etwas anders gesehen; bei Überleitungen zu Chören lassen sich dieselben so anfangen, aber als Einleitung zu einem Sologesang kann man anders componieren. In Nr. 4 »So nimm denn meine Hände« stört zwischen der 3. und 4. Verszeile das dreitaktige Zwischenspiel, besser ist es, dasselbe ganz wegzulassen oder Zwischenspiele zwischen allen Zeilen anzubringen. Sämtliche Lieder mit Begleitungen sind sehr leicht. Die Tonhöhe bewegt sich zwischen e bis f.

Schurig, Volkmar, op. 35. Viktoria. Lied für hohe, tiefe Singstimme mit Begleitung des Pianoforte. Dasselbe Lied auch für Männerchor bearbeitet. Langensalza, Beyer u. Söhne. Preis ?

Nicht besonders wirksam und poetisch erfunden. Einfach, naiv. Für feine Concertaufführung weniger zu gebrauchen.

Schurig, Volkmar, Psalm 21, Herr, der König freuet sich in deiner Kraft; für eine Singstimme mit Orgel- oder Klavierbegleitung. op. 33. Langensalza, Beyer u. Söhne.

Auch eine sehr einfach erfundene Composition, die auf die Zuhörer keinen grofsen Eindruck machen wird. Die Orgelbegleitung ist nicht orgelmäfsig, sondern mehr klaviermäfsig.

Schurig, Volkmar, op. 29. Vier Festgesänge: Ankunft des Herrn, Weihnachtslied, Ostergesang, Pfingstgesang. Für dreistimmigen Knaben- oder Frauenchor mit Begleitung der Orgel oder des Pianoforte. Langensalza, Beyer u. Söhne. Preis?

Eignet sich auch für einen ländlichen, sehr einfachen Chor. Begleitung mehr für Klavier als für Orgel. An manchen Stellen ist der Chor vierstimmig, trotzdem auf dem Titelblatt steht: für dreistimmigen Chor.

c) Lieder für Männerchor.

Grässner u. **Kropf**, Sammlung geistlicher und weltlicher Gesänge für Männerchor, insbesondere für Seminare und die Oberklassen der Gymnasien und Realschulen. Halle, Pädagogischer Verlag von H. Schroedel. Preis 1,80 M.

Wiederum eine neue gute und reichhaltige Sammlung von Männerchören für Seminare etc.

Heinr. Kornhals, op. 7, Hymne an das Vaterland für vierst. Männerchor mit Klavierbegleitung. Frankenberg i. S., Bernh. Kurth.

Für Aufführungen bei vaterländischen Festen zu empfehlen.

Karl Schauss, Volkstümliche Männerchöre und Volkslieder. II. Heft. Wiesbaden, Karl Schauss. Preis 50 Pfg.

Einzelne Chöre schliefsen sich etwas zu verwandt an Dregert an. Die Volkslieder sind gut und wirkungsvoll gesetzt.

Wermann, Oscar, op. 67. Hymnus zur Feier deutsch nationaler Feste für Männerchor, Sopran- oder Tenorsolo und grofses Orchester. Leipzig, Hermann Protze. Klavierausz. Preis 2,50 M.

Von grofser Wirkung. In der Ausführung erfordert der Hymnus einen gut geschulten Männerchor, Begleitung auch ziemlich schwierig. Das Solo-Andante hat eine recht gefällige Melodie und geht bis zum a hinauf. Der Schlufssatz ist mächtig und erfordert wie das ganze einen starken und stimmreichen Chor. Guten Männerchören ist der Hymnus angelegentlichst zu empfehlen.

d) Lieder für gemischten Chor.

Drath, Theodor, Kurze und leichte Motetten für Diskant, Alt und Bariton. op. 69. Langensalza, Beyer u. Söhne. Preis?

Leicht ausführbare Motetten über Bibeltexte, wie sie zu Sonn- und Festtagen sich eignen. Klingen ganz gut und lassen sich von einem weniger geübten Chor singen. Sind zu empfehlen.

Frankenberger, Heinrich, Vier leichte Kirchencantaten für gemischten Chor. op. 19. Langensalza, Beyer u. Söhne. Daraus Cantate III. Preis

Die Cantate ist leicht ausführbar. Ob sich dieselbe aber mit 2 Violinen, Viola und Contrebafs, dazu mit 8 Blasinstrumenten oder Orgel auch auf dem Lande ausführen läfst, ist sehr zu bezweifeln. Sie besteht aus einem Chor-Allegro, Bafs-Solo-Moderato und einem Chor-Allegro-maestoso. Die Wirkung ist eine gute.

Paul Hoppe, Der Engel. op. 20. Gesang für drei Frauenstimmen mit Begleitung des Klaviers. Langensalza, Beyer u. Söhne.

Sehr schön und poetisch empfundene Composition. Der Componist versteht es, recht modern zu schreiben. Bei Aufführungen wird das Stück stets eines Erfolges sicher sein. Die Begleitung erfordert einen feinfühlenden Musiker, ist aber nicht schwer.

Köllner, op. 131, Zwei geistliche Gesänge: 1) der 1. Psalm, 2) Siegesfürst und Ehrenkönig für gemischten Chor. Langensalza, H. Beyer u. Söhne.

Recht ansprechend.

Ernst Rabich, Psalter und Harfe. Geistliche Gesänge aus alter und neuer Zeit für gemischten Chor und vierstimmigen Männergesang. IV Heft: Motetten und geistliche Lieder für gemischten Chor. Langensalza, Beyer u. Söhne. 1891. Preis?

Das Heft enthält Gesänge für alle kirchlichen Fest- und Sonntage. Die Harmonisierung ist recht einfach und kirchlich und erfordern keinen wohlgeschulten Chor. In dem Liede »Wo findet die Seele« hätte die Harmonisierung etwas natürlicher sein können; ein kirchlicher Gebrauch erfordert, dafs dieselbe nicht gesucht ist, damit das Ohr der andächtig lauschenden Gemeinde nicht durch fremdklingende Akkorde vom Gottesdienste abgezogen wird. Ein Dirigent eines Chores wird aber auch in diesem Hefte viel Brauchbares finden. Das Buch ist unbedingt zu empfehlen.

Riegel, op. 23. Passionsgesang. Für vierstimmigen gemischten Chor (beliebig ein- oder zweichörig). Langensalza, H. Beyer u. Söhne.

In altkirchlichem, feierlichem Stile geschrieben. Für liturgische und Concert-Aufführungen recht dankbar.

Schönfeld, op. 5. Motette für Bafs-Solo, gemischten Chor und Orgel. Langensalza, Herm. Beyer u. Söhne.

Wenig ansprechend. Die Erfindungsgabe des Componisten ist sehr gering.

G. Schütze, op. 7. Sechs Motetten für Sopran, Alt, Tenor und Bafs zum Gebrauch beim Gottesdienste. op. 6. Acht kurze Motetten für gemischten Chor. Langensalza, Beyer u. Söhne. Preis

Für Kirchenchöre gute brauchbaren Sachen. Die Motetten sind

einfach in der Schwierigkeit, recht wohlklingend gesetzt über einzelne Bibelverse, so dafs sie sich schön dem Gottesdienste anpassen lassen. Durch die Zeichen zum Atemholen hat sich der Verfasser ein besonderes Verdienst erworben. Zur Anschaffung sind die Motetten angelegentlichst empfohlen.

Joh. Pache, op. 128. Cantate für gemischten Chor und Solo mit Orgelbegleitung nach Worten des 71. Psalms. Partitur 2 M., Chorstimmen à 40 Pfg. Frankenberg i. S. Bernh. Kurth.

Paches Compositionen finden überall viel Anklang. Auch diese Cantate wird unter den Kirchenchören rasch Verbreitung gewinnen. Ich kann sie nur empfehlen.

3. Orgelspiel.

Paul Blumenthal, Acht dreistimmige Choralfigurationen in triomäfsiger Ausführung, zum Gebrauch beim Gottesdienste oder bei Kirchenconcerten für die Orgel. Langensalza, Herm. Beyer u. Söhne,

Die Figurationen sind originell und in sehr geschicktem Kontrapunkte geschrieben. Tüchtigen Orgelspielern sind dieselben dringend zu empfehlen.

Forchhammer, a) Zwölf Choral-Vorspiele, b) Sechs Fughetten für die Orgel. op. 13 u. 14. Langensalza, Beyer u. Söhne.

Vorzüglich gearbeitet und wirkungsvoll. Ich wünsche den beiden Heften die gröfste Verbreitung.

Kern, Karl Aug., op. 233. Orgelmagazin. Vor- und Nachspiele für die Orgel. Heft I und II. Langensalza, Beyer u. Söhne.

Die obigen Vor- und Nachspiele sind schon op. 233. Bei einer solchen grofsen Opuszahl dürfte man sicher etwas besseres erwarten, als diese Orgelstücke sind. Was sollen solche Orgelstücke und wer ist so thöricht, Geld für solch elende Mache auszugeben? Musikalische Erfindung hat der Verfüger über eine grofse opus-Zahl gar wenig, sonst sähe nicht ein Stück aus wie das andere. Wir behaupten getrost, dafs fast jeder Organist in der Lage ist, solche Stücke auf den Markt zu bringen. Wir bedauern den Verfasser um die verlorene Mühe, die er sich gegeben hat.

Karl Knothe, Einheitliches Chorgesangbuch für evangelische Schulen. Halle a/S., Pädagogischer Verlag von Hermann Schroedel. 1892.

Dieses Chorgesangbuch ist in zwei Ausgaben erschienen, Ausgabe A für einfache Schulverhältnisse und Ausgabe B für Bürger-, höhere Knaben- und Mädchenschulen. Beide Ausgaben enthalten Belehrungen über alles beim Gesang zu beobachtende, daneben Elementarübungen, Volkslieder und Choräle, und zwar ist der Gang in der Methode so eingerichtet, dafs die vorangehenden Belehrungen,

Vorübungen und Übungen jedesmal im Dienste der darauf basierenden Volkslieder und Choräle stehen. Für einfache Schulverhältnisse wird das Buch vorläufig noch nicht anwendbar sein wegen der Fülle der methodischen Verarbeitungen, immerhin aber findet ein Lehrer unter dem vielen einiges, was seinem Zwecke entspricht. Das Buch ist zu empfehlen. Der Preis ist für Ausgabe A 60 Pf., für B 40 Pf. und 80 Pf.

Robert Linnarz, Evangelisches Choralbuch für Orgel oder gemischten Chor bearbeitet und mit Zwischenspielen und Orgelschlüssen versehen. Hannover-Linden, C. Manz. Preis brosch. 3 M.

Harmonisierung der Choräle einfach und kirchlich würdevoll. Für Seminarien ist das Choralbuch auch aus dem Grunde sehr zu empfehlen, weil es sich wie kaum ein anderes im Harmonielehreunterricht verwerten läfst.

Schuhmacher, Joh. Paul, Original-Compositionen für Orgel oder Harmonium zum kirchlichen Gebrauch, sowie zum Studium und zur Übung. Schwäbisch-Gemünd (Stuttgart), Jos. Roth. Preis ?

Für den Organisten ein recht brauchbares Werk, das einen tüchtigen Spieler voraussetzt. Die Notierung ist meistens auf drei Systemen. Es sind pompöse Stücke und auch zart empfundene Fugen und freie Fantasien, Canons u. s. w. darin. Ein gutes Sammelwerk.

4. Violinspiel.

Hohmann, Christian Heinrich, Praktische Violinschule. Neue, gänzlich umgearbeitete Ausgabe von Ernst Heim. Köln, P. J. Tonger. Preis in einem Bande 3 M.

Anordnung des Übungsstoffes recht gut. Etüden und Duette sind mit gröfster Sorgfalt und Fachkenntnis ausgewählt. Wer das Violinspiel recht gründlich erlernen will, der greife nur getrost nach der umgearbeiteten Schule von Hohmann.

Richard Scholz, Neue praktische Elementar-Violinschule. Hannover, L. Oertel. Preis 2,50 M.

Die Schule ist wie auch die Violin-Technik mit gröfster Sorgfalt bearbeitet, doch scheinen mir zu wenig melodische Übungsstücke darin vorhanden zu sein. Nach meinen Erfahrungen ermüden die Schüler zu leicht, wenn man ihnen zu viel technisches Material giebt.

Rösel, Arthur. op. 1. Für Brüderchen und Schwesterchen. 6 kleine leichte Stücke für Violine und Piano. Langensalza, Beyer u. Söhne. Preis ?

Die Stücke sind für einen Anfänger auf der Violine bestimmt und bewegen sich teils auf den leeren Saiten oder in der ersten Lage. Sie eignen sich, da auch die Klavierbegleitung leicht ist, für sehr mittelmäfsige und schwache Spieler, denen sie sicher auch Freude machen.

Neue Bücher und Aufsätze.

a) Bücher.

Behr, Superint., Dr. Ernst, Die Schulbibelfrage. (40 S.) Weimar, R. Wagner Sohn. 0,60 M.

Bruhns, Dir., Alois, Die Schulwerkstätte in ihrer Verbindung mit dem theoretischen Unterrichte. Dargestellt durch Lehrgänge. (III, 69 S. mit 32 Taf.) Wien, Hölder. 3 M.

Brunner, Gymn.-Prof., Aug., Litteraturkunde und Litteraturgeschichte in der Schule. (28 S.) Bamberg, C. C. Buchner. 0,50 M.

Engelhardt, Gymn.-Prof., Religions-Lehr., Wilh., Unsere deutsche Bibel. Eine kurze Darstellung der Geschichte der Bibelrevision, nebst einer Zusammenstellung der wichtigsten Änderungen. (76 S.) München, C. H. Beck. 0,50 M.

Geistbeck, Reall., Dr. Alois, Über Systematik und Induktion im Geographieunterrichte. (39 S.) München, Th. Ackermann 0,80 M.

Hume's, Dav., Traktat über die menschliche Natur. 1. Teil: Über den Verstand. Übersetzung von E. Röttgen. Die Übersetzung überarbeitet von Prof. Dr. Lips. (VIII, 380 S.) Hamburg, L. Vofs. 6 M.

Janke, Otto, Über den Unterricht in der Gesundheitslehre. (VIII, 163 S.) Hamburg, L. Vofs. 6 M.

Lindenberg, Dr. Otto, Die Zweckmäfsigkeit der psychischen Vorgänge als Wirkung der Vorstellungshemmung. (III, 64 S.) Berlin, C. Duncker. 1,50 M.

Wendt, Prof., Dr. F. M., Das wahre Wesen der Gefühle. (35 S.) Wiesbaden, Behrend. 0,60 M.

N N, Meisterwerke für die Schulpraxis. 1. Band: Geistliches und Weltliches zu einer volkstümlichen Auslegung des kleinen Katechismus Luthers. Von weil. Pfr. Karl Heinrich Caspari. Neue Ausgabe. (X, 385 S.) Langensalza, Schulbuchh. 2,50 M.

b) Aufsätze.

Bergemann, Dr. P., Über geographischen Unterricht. (Lehrer-Ztg. f. Thür. 12—16.) Jena, Neuenhahn.

Brostmann, Zur Frage der Lehrerbildung. (Pädagogium 6.) Leipzig, Klinkhardt.

Ernst, Otto, Über die unterrichtliche Behandlung lyrischer Gedichte. (Pädagogium 6.) Leipz., Klinkhardt.

Free, Heinrich, Pestalozzis Wesen. (Hannov. Schulztg. 11. 12.) Hannover, Helwing.

Hoffmann, H., Macht sich gegenwärtig eine Vernachlässigung im Gebrauche unserer Muttersprache geltend? Worin besteht sie, und wie ist diesem Übelstande abzuhelfen? (Pädag. Blätter 1.) Gotha, Thienemann.

Münz, Dr. Bernh., Frohschammers Weltanschauung und ihre Empfänglichkeit für die moderne Pädagogik. (Leipziger Lehrerztg. 23.) Leipzig, Otto Klemm.

Scherer, H., Welches Schulsystem entspricht am vollkommensten den pädagogischen Anforderungen? (Pädag. Ztg. 14. 15.) Berlin, W. u. S. Löwenthal.

Schönborn, Die Turn- und Volksspiele in ihrer Stellung zum Turnunterrichte und der Spielbetrieb. (Pädag. Blätter 1.) Gotha, Thienemann.

Weigand, H., Die Methode des Geschichtsunterrichts. (Pädagogium 6.) Leipzig, Klinkhardt.

Tischendorf, Warum ist es nötig, Haus und Schule einander näher zu bringen, und welche Mittel stehen uns da zur Verfügung? (Praxis der Erziehungsschule 2.) Altenburg, H. A. Pierer.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 6. *Juni* 1895. VI. Jahrg.

Spinozas Lehren über das Wesen der Gefühle.

Von **Oscar Partzsch** in Dresden.

In der in Heft 1 und 2 dieser Zeitschrift erschienenen geistvollen Abhandlung über das wahre Wesen der Gefühle stellt sich der Verfasser, Herr Prof. Dr. Wendt, gleich vielen andern Psychologen von Fach in Gegensatz zu der Psychologie, die gegenwärtig in den Kreisen der Schulmänner die Herrschaft hat. Dieses Unternehmen ist insofern besonders dankenswert, als es die Gedanken, die es vertritt, nicht auf den Grund irgend eines philosophischen Systems, sondern allein auf die Basis exakter, naturwissenschaftlicher Forschung baut. Darin besteht das wesentlichste Verdienst dieser Abhandlung, nicht in der Neuheit der Ergebnisse. Denn diese Gedanken sind zu einem grofsen Teile, allerdings oft nur in groben, zweifelhaften, unklaren Umrissen, Gemeingut aller Menschenkenner, sofern sie sich den klaren Blick für Leben und Wirklichkeit nicht durch Versenken in eine philosophische Theorie getrübt haben; sie sind von Staatsmännern, Dichtern und Pädagogen vertreten worden; selbst dem Volksmunde, der Weisheit auf der Gasse, sind sie nicht fremd. Und wer mit der Geschichte der Philosophie einigermafsen vertraut ist, weifs, dafs beispielsweise schon griechische Denker ähnliche, teilweise auch dieselben Gedanken ausgesprochen haben. Von den neueren Philosophen hat besonders Spinoza das Wesen der Gefühle in ganz ähnlicher Weise erklärt wie die angezogene Abhandlung. Der Darstellung seiner Ansichten [1]) sollen die folgenden Zeilen gewidmet sein.

Das philosophische System Spinozas ist Dualismus, oder richtiger Parallelismus. Demgemäfs scheidet er streng zwischen

[1]) Die Ethik. Von B. Spinoza. Übersetzt von Stern. Leipzig, Reclam jun.

den durch die Sinne vermittelten Erregungen des Körpers und ihren Folgen (Empfindungen) und den Erregungen des denkenden Geistes und den Resultaten derselben, welche er Begriffe oder »Ideen« nennt. Klare, deutliche, wahre, erschöpfende, also vollkommene Ideen nennt er adäquate, die übrigen inadäquate Ideen.

Wie in seinem System überhaupt, so schlägt Spinoza auch in der Ethik, speziell auch in dem Teile derselben, der über den »Ursprung und die Natur der Affekte« handelt, den Weg der Deduction ein. Seine Darlegungen beruhen aber auf einer wunderbar tiefen und umfassenden Menschenkenntnis, auf einem ungeheuer reichen, auf inductive Weise, durch Selbstbeobachtung und Beobachtung anderer gewonnenen Materiale. In der Fülle und in der Tiefe seiner psychologischen Beobachtungen gleicht er Shakespeare, dem gröfsten Menschenkenner unter den Dichtern. Seine Erkenntnis der menschlichen Seele reicht bis in die geheimsten Falten und besonders die menschlichen Leidenschaften sind wohl niemals genauer erkannt und schärfer spezialisiert worden, als von ihm. Er weifs, die verwandten Gefühle haarscharf zu trennen, das Gemeinsame, wie das Verschiedene in ihnen aufzuzeigen und festzuhalten.

Um Spinozas Lehren über den Ursprung und das Wesen der Gefühle klarlegen zu können, macht es sich zuerst nötig, seine Lehre vom Willen, soweit es zu diesem Zwecke erforderlich ist, zu besprechen.

Spinoza fafst das Wort »Wille« in einem wesentlich engeren Sinne als der heutige Sprachgebrauch. Er versteht darunter einzig und allein die Fähigkeit des Geistes, das, was wahr, bezw. falsch ist, zu bejahen, bezw. zu verneinen. Der Wille hat es nur mit der reinen Erkenntnis, mit Begriffen, zu thun. Das Bejahen und Verneinen nun, welches sich auf Sachen und Dinge (den eignen Körper eingeschlossen) richtet, und nicht blofs auf den Geist bezogen wird, nennt er Verlangen oder Begierde. Letzteren Ausdruck wendet er an, wenn der Geist sich seines Verlangens bewufst ist. Während sonach Spinoza »Wille« in einem engeren Sinne fafst, als jetzt gebräuchlich ist, fafst er »Begierde« in einem viel weiteren. Wir verstehen darunter gewöhnlich nur ein starkes, kräftiges, energisches Verlangen, eine Leidenschaft, während er jedes bewufste Verlangen so benennt. Im Willen sieht er das theoretische, uninteressierte, rein vernünftige Entscheiden über Wert oder Unwert, Wahrheit oder Irrtum, Nutzen oder Schaden, in der Begierde das praktische, zu Handlungen drängende Verlangen. Der heutige Sprach-

gebrauch drückt beides mit dem Worte »Wille« aus, Spinoza aber mit »Streben«.

Nach Spinoza quellen alle Einzelakte des Wollens und Begehrens, so zahlreich und so mannigfaltig sie auch sein mögen, aus einem und demselben Grundstreben hervor: das ist der Trieb zur Selbsterhaltung oder, wie er sich ausdrückt, »das Streben im Sein zu beharren«. (S. 163.) Darauf sind alle Handlungen des Menschen gerichtet, und nur dann, wenn er sich infolge mangelhafter Erkenntnis in einem Irrtume befindet, begeht er Handlungen, die sein Sein gefährden.

Nach diesen Vorerörterungen können wir auf Spinozas Lehren über das Wesen der Gefühle eingehen.

Er gebraucht für »Gefühl« meist »Affekt« und versteht darunter einerseits »die Erregungen des Körpers, durch welche das Thätigkeitsvermögen des Körpers (worunter er das gesamte Streben versteht) vergröfsert oder verringert, gefördert oder gehemmt wird«, andererseits aber auch »die Ideen dieser Erregungen« (S. 151), also die Seelenbewegungen. Darnach gehört zur Entstehung der Affekte notwendig zweierlei: erstens der Reiz der Aufsenwelt, welcher Körper und Geist erregt, zweitens das Thätigkeitsvermögen des Menschen. Aus dem Verhältnis beider, oder wie sich Sp. auch ausdrückt, »aus dem Vermögen (der Kraft und Macht) der äufsern Ursache, verglichen mit dem unsrigen« (259. 283.) entstehen die Gefühle. Vergröfsern oder fördern die äufsern Ursachen durch die Erregungen, welche sie hervorrufen, das Thätigkeitsvermögen des Körpers, so bereiten sie Lust (Willensrichtung und Reiz befinden sich in Consonanz), im andern Falle Unlust. Lust ist daher die Empfindung, welche mit dem »Übergang des Menschen von geringerer zu grösserer Vollkommenheit« (226) verbunden ist. Lust- und Unlustgefühle sind also nach Sp. nichts Selbständiges, sondern etwas Abhängiges. Er nennt sie »passiones«, Leiden, weil sich bei ihnen der menschliche Geist vorwiegend im Zustande der Passivität befindet. Sie können deswegen auch nicht allein aus der menschlichen Natur erklärt werden. Doch kennt Sp., wie gleich hier bemerkt sei, auch Lustgefühle, die aus der Aktivität des Geistes entspringen, wie die Freude über die Erkenntnis einer Wahrheit.

Aus seiner Lehre vom Willen und aus seinem Begriffe von den Gefühlen ergiebt sich für Sp. weiter, »dafs der Geist, soviel er vermag, bestrebt ist, sich das vorzustellen, was das Thätigkeitsvermögen vermehrt oder fördert, dafs er aber abgeneigt ist, sich das vorzustellen, was sein Vermögen

hemmt oder hindert«. Er nennt diese geistigen Zustände, sofern sie sich auf einen bestimmten Gegenstand beziehen, »Liebe und Hafs«. Jene definiert er als »Lust, bezogen auf die Idee einer äufseren Ursache«, diesen als »Unlust, die mit der Idee einer äufseren Ursache verbunden ist«. (228, 229.) Er gebraucht das Wort »Liebe« also in demselben umfassenden Sinne wie wir, wenn wir von der Liebe zum Schönen, zur Natur, zur Wissenschaft reden. Die heutige Psychologie wendet dafür den Ausdruck »Wertschätzung« an. »Hafs« als Gegensatz zu »Liebe« wird von ihm in gleicher Weite erfafst, wobei er sich jedoch nicht im Einklange mit dem heutigen Sprachgebrauche befindet. Doch hat die deutsche Sprache keinen vollständig zutreffenden Ausdruck dafür, und die Psychologie mufs sich mit Umschreibungen helfen.

Bei der Wertschätzung bleiben aber die Menschen nicht stehen, sondern »sie suchen alles, wovon sie sich vorstellen, dafs es zur Lust beiträgt, zu fördern, um seine Verwirklichung herbeizuführen; alles hingegen, wovon sie sich vorstellen, dafs es jenem widerstrebt, oder dafs es zur Unlust beiträgt, suchen sie zu entfernen oder zu zerstören.« (184.) So erklärt Sp., wie aus den Lust- und Unlustgefühlen die Begierden herauswachsen. In diesen macht sich die menschliche Aktivität viel stärker geltend als in jenen; denn sie beziehen ihre Kraft aus dem Quelle alles Wollens: aus dem Streben, im Sein zu beharren, sie stammen aus dem Wesen, aus der Natur des Menschen selbst. Darum stellt Sp. folgende Definition von Begierde auf: »Begierde ist des Menschen Wesen selbst, sofern es als durch irgend eine gegebene Erregung desselben zu einer Thätigkeit bestimmt begriffen wird«. (225.) Mit andern Worten: das Wesen des Menschen ist Begierde, wenn es durch irgend einen Zustand, eine Verfassung, eine Erregung zu einer Thätigkeit getrieben wird. (Beispiel: die Unlust über Beleidigungen bestimmt zur Bekämpfung des Beleidigers; während derselben macht sich das menschliche Wesen als Rachsucht geltend.) Mit dieser Definition bekundet Sp., dafs er das Problem viel tiefer und lebenswahrer erfafst hat als diejenigen, welche in der Begierde nichts anderes als eine Form der Wechselwirkung der Vorstellungen oder eine im Streben begriffene Vorstellung sehen.

Nachdem wir nunmehr in aller Kürze die Ansichten Spinozas über das Wesen der Gefühle klargelegt haben, wollen wir im Folgenden zeigen, wie er über die Arten, die Stärkegrade, die Macht und über die Bekämpfung der Affekte denkt.

Die Arten der Affekte.

Die Affekte der Lust, Unlust und Begierde gelten Sp. als die drei Hauptaffekte. Alle Affekte, die sonst noch unterschieden werden können, sind nichts anderes, als »diese drei Affekte selbst, von denen jeder mit verschiedenen Namen belegt wird, je nach den verschiedenen äufserlichen Beziehungen«. (245.) Aufserdem können sich die Affekte auf vielerlei Weisen mit einander verbinden, woraus so mannigfaltige Arten von Affekten entstehen, dafs es keine Zahl dafür giebt, ja, dafs die Sprache für viele nicht einmal einen Namen gebildet hat. »Von jedem Gefühle giebt es ebensoviele Arten, als es Arten von Objekten giebt, von denen wir erregt werden« (217); denn jeder Affekt hängt zeitlich in erster Linie von der Natur des äufsern Körpers ab. Daher tritt jedes Gefühl in einer (kürzeren oder längeren) Reihe von Variationen auf.

Doch lassen sich alle Schattierungen der Affekte den schon angeführten drei Hauptgruppen einordnen.

Als Unterarten der Lust nennt Sp. Bewunderung, Liebe, Ergebenheit, Hoffnung, Zuversicht, Freude, Gunst, Überschätzung, Barmherzigkeit, Selbstzufriedenheit, Hochmut und Ehrgefühl. Zur Unlust gehören Verachtung, Hafs, Abneigung, Furcht, Verzweiflung, Mitleid, Entrüstung, Mifsgunst, Niedergeschlagenheit, Reue, Kleinmut und Scham. Begierden sind Sehnsucht, Wetteifer, Dankbarkeit, Wohlwollen, Zorn, Rachsucht, Grausamkeit, Wut, Kühnheit, Ängstlichkeit, Bestürzung, Menschenfreundlichkeit, Ehrgeiz, Schwelgerei, Trunksucht, Habsucht und Lüsternheit.

Es würde an diesem Orte zu weit führen, alle diese Gefühle unter dem Gesichtspunkte der Lehre Sp.'s zu betrachten. Es seien hier nur einige Beispiele gestattet, um zu zeigen, wie er auf dem Boden seiner Lehre sowohl die verwandten Gefühle auseinander zu halten, als auch ihre Übergänge in einander zu erklären versteht.

Meist werden die Begriffe Bewunderung, Hochachtung, Verehrung, Ergebenheit einerseits, Verachtung, Abscheu, Bestürzung, Geringschätzung andererseits nur undeutlich von einander geschieden oder gar unbedenklich vertauscht. Anders Spinoza. Indem er sich auf seine Lehre von den Affekten stützt, sagt er: »Ein Objekt, das nach unserer Meinung nichts an sich hat, was nicht viele andere Objekte auch an sich haben, betrachten wir nicht so lange, als ein Objekt, das nach unserer Meinung etwas Besonderes an sich hat«. (210.) Diese Erregung des Geistes ist, sofern sie blofs im Geist vorhanden ist (und nicht mit einem Verlangen ver-

bunden ist), Bewunderung. Ist aber das, was wir bewundern, eines Menschen Fleifs, Klugheit, oder etwas Derartiges, worin, wie wir sehen, uns der betreffende weit übertrifft, so heifst die Bewunderung Hochachtung (Verehrung, Ehrfurcht); bewundern wir diese Eigenschaften an einem Menschen, den wir lieben, so wächst die Liebe, und solche mit Bewunderung oder Hochachtung verbundene Liebe heifst Ergebenheit. Wird die Bewunderung von einem Objekt erregt, das wir fürchten, so heifst sie Bestürzung, weil die Verwunderung über dieses Übel den Menschen in dessen Betrachtung so festhält, dafs er nicht die Kraft gewinnt, an etwas anderes zu denken, womit er jenes Übel abhalten könnte. Wundern wir uns aber über eines Menschen Zorn, Hafs und dergl., so heifst das Abscheu.

Das Gegenteil der Bewunderung ist die Verachtung. Sieht der Geist einem Dinge mit denselben Erwartungen entgegen wie anderen Dingen der gleichen Art, fühlt sich aber getäuscht, wenn er es genauer betrachtet, so wird er durch die Gegenwart des Dinges mehr genötigt, an das zu denken, was n i c h t an ihm ist, als an das, was an ihm ist, er fühlt Verachtung. Aus der Verachtung eines gehafsten oder gefürchteten Dinges entspringt Verhöhnung, aus der Verachtung der Dummheit Geringschätzung.

Die Erklärung der Gefühlsschwankungen (»himmelhoch-jauchzend — zu Tode bstrübt«) gründet Spinoza u. a. auf folgenden Satz: »Der Mensch wird durch die Vorstellung eines zukünftigen Dinges mit dem gleichen Lust- oder Unlustgefühl erregt, wie durch die Vorstellung des gegenwärtigen Dinges«. (173.) Dieses Gefühl heifst Hoffnung oder Furcht; es ist entweder ein Lust- oder ein Unlustgefühl von unbeständigem Charakter; denn wir können Zweifel an dem Ausgange der Sache nicht unterdrücken. Wenn aber bei diesen Affekten der Zweifel schwindet, dann wird aus der Hoffnung Zuversicht, aus der Furcht Verzweiflung. Es kann also keine Hoffnung ohne Furcht, und keine Furcht ohne Hoffnung geben. Das Gemüt schwankt zwischen beiden Gefühlen hin und her, je nachdem der Zweifel über den glücklichen oder der über den unglücklichen Ausgang die Oberhand gewinnt.

Die Stärkegrade der Affekte.

Die Gefühle hängen aber nicht nur von den erregenden Körpern, sondern auch von dem Zustande, von der Willensrichtung der erregten Person ab. Darum werden »verschiedene Menschen von einem und demselben Objekte auf verschiedene Weise erregt, und derselbe Mensch kann von einem und

demselben Objekte zu verschiedenen Zeiten auf verschiedene Weise erregt werden«. (208.) »Jeder Affekt eines jeden Individuums ist von dem Affekt eines anderen um so viel unterschieden, als das Wesen des einen von dem des andern unterschieden ist«. (219.) Daraus erklärt sich, dafs die gegenseitige Beurteilung der Menschen so sehr verschieden ist. Jeder beurteilt den anderen nach seinen eigenen Gefühlen. Ich nenne den unerschrocken, der ein Übel gering schätzt, das ich zu fürchten pflege, und ich nenne den furchtsam, der ein Übel fürchtet, das ich gering zu schätzen pflege. In dieser Weise erfährt jeder von jedem auf Grund seiner Affekte eine andere Beurteilung: der Mensch macht sich zum Mafs aller Dinge.

»Die Begierde ist um so stärker, je stärker der Affekt ist«. (194.) Denn die Unlust vermindert oder hemmt das menschliche Thätigkeitsvermögen. Sie ist also dem Streben, im Sein zu beharren, entgegengesetzt. Daher strebt der von Unlust erregte Mensch zu allererst an, die Unlust und ihre Ursache zu entfernen. Je stärker aber die Unlust ist, einem desto gröfseren Teil des menschlichen Thätigkeits- und Denkvermögens steht sie entgegen, um so mehr Thätigkeit wird der Mensch aufwenden, sie zu beseitigen, um so stärker wird die Begierde, die Unlust zu entfernen. Dagegen begehrt der von Lust erregte Mensch nichts anderes, als sich dieselbe zu erhalten, und zwar begehrt er das um so stärker, je stärker die Lust ist.

Mit der Befriedigung erlöschen manche Begierden auf gewisse Zeit oder gehen sogar in Unlust über. Wenn nämlich durch die Befriedigung der Begierde der Körper eine Veränderung seines Zustandes erfährt, so werden Vorstellungen anderer Dinge wachgerufen, und der Geist beginnt, etwas anderes zu wünschen. Dauert aber gleichwohl jener Affekt noch fort, so entsteht ein Widerstreben gegen ihn, es entwickelt sich Überdrufs oder Ekel. Dieser Zustand hält natürlich nur so lange an, als der Kampf zwischen jenem Affekt und dem gegenwärtigen Wunsche dauert. Er bildet sich häufig im Gefolge der Schwelgerei, Trunksucht, Lüsternheit.

»Ein Affekt kann nicht anders gehemmt oder aufgehoben werden, als durch einen anderen, entgegengesetzten und stärkern Affekt«. (260.) Die Selbstzufriedenheit wird durch die Niedergeschlagenheit verdrängt, wenn wir einsehen, dafs unser Thätigkeitsvermögen, welches den bisherigen Erregungen gewachsen war, den neuen nicht mehr gewachsen ist.

»Die Begierde, welche aus der Lust entspringt, ist bei sonst gleichen Umständen stärker, als die Begierde, welche aus der Unlust entspringt«. (270.) Denn die Begierde, welche

aus der Lust entspringt, wird durch den Lustaffekt selbst verstärkt. Die Begierde dagegen, welche aus der Unlust entspringt, wird durch den Unlustaffekt selbst vermindert; denn die Unlust ist die Empfindung dafür, dafs das Thätigkeitsvermögen eingeschränkt ist.

Die Macht der Affekte.

»Die Macht eines jeden Affekts erklärt sich aus dem Vermögen der äufseren Ursache, verglichen mit dem unsrigen«. (367.) »Nun ist aber das menschliche Vermögen sehr beschränkt und wird von dem Vermögen der äufseren Ursachen unendlich übertroffen, darum haben wir keine absolute Macht, die Dinge, welche aufser uns sind, unserm Nutzen anzupassen« (343), und wir können die Veränderungen, welche von den äufsern Ursachen ausgehen, nicht fern von uns halten, sondern müssen der gemeinsamen Ordnung der Natur gehorchen. Ferner beziehen sich die meisten Lustgefühle, von denen wir täglich bestürmt werden, hauptsächlich auf einen Körperteil, der mehr als die andern erregt wird. Daher haben sie meistens ein Übermafs und halten den Geist in der Betrachtung eines Objekts so gefesselt, dafs er nicht an andere zu denken vermag. Es fehlt aber auch nicht an solchen Menschen, denen ein Affekt (z. B. Habsucht, Ehrgeiz, Lüsternheit) hartnäckig anhaftet, so dafs sie von ihm so erregt werden, dafs sie meinen, jenes Objekt vor sich zu haben, obgleich es nicht gegenwärtig ist. Ihre Handlungen stehen unter der Herrschaft jenes Affekts.

Auch die aus der Erkenntnis des Guten entspringenden Vorsätze unterliegen der Macht der Affekte, die sie ersticken oder einschränken, falls sie sogleich Lust gewähren oder doch bald versprechen. Daher sagt schon Ovid: »Das Bessere seh' ich und lob' ich, Schlechterem folg ich jedoch«.

Ferner halten wir im Affekt das für das Wichtigste, was uns soeben Lust bereitet, und schätzen daher das Zukünftige, ebenso Wichtige oder vielleicht noch Wichtigere, nicht in gleichem Mafse. »Deshalb lassen sich die Menschen viel mehr von ihren Meinungen und von ihren Einfällen (setzen wir hinzu: auch von ihren Stimmungen) als von der Vernunft bewegen; deshalb ruft die wahre Erkenntnis des Guten und Schlechten häufig geradezu Aufregungen in der Seele hervor; deshalb mufs sie sehr oft Lüsten aller Art den Platz räumen«. (269.)

Als die einflufsreichsten unter den zahlreichen Affekten bezeichnet Sp. die Schwelgerei, die Trunksucht, die Lüsternheit, die Habsucht und den Ehrgeiz. (218.) An ihnen ist besonders deutlich zu sehen, »wie wir von äuferen Ursachen

auf vielerlei Arten hin und her bewegt werden, und wie die von entgegengesetzten Winden aufgeregten Meereswellen dahin und dorthin schwanken, unkundig unseres Verhängnisses und Schicksals«. (223.)

Über die Bekämpfung der Affekte.

Da die Macht der äufseren Ursachen die unsrige weit übertrifft, so können wir keine unumschränkte Macht über die Gefühle erlangen. Die Vernunft vermag nur, sie einzuschränken oder zu mäfsigen, aber sie vermag nicht, sie völlig zu beherrschen.

Jeder Affekt verliert seine absolute Herrschaft über uns, und wir gewinnen ihm gegenüber wenigstens teilweise die Geistesfreiheit zurück, »sobald wir eine klare und deutliche Idee von ihm bilden«. (351.) Dies steht *in thesi* in der Macht des menschlichen Geistes, ob es aber jedem Menschen und in jedem Falle gelingt, das hängt von der Denkkraft des Geistes, von den äufseren Ursachen und von unserer Kenntnis der Körper- und Seelenerregungen ab, die jene erzeugen. Da aber unsere Geisteskraft beschränkt ist, da ferner die äufseren Ursachen unserer Gefühle und Begierden nicht unserm Willen unterliegen und ihre physiologischen und psychologischen Wirkungen vielfach in Dunkel gehüllt sind und auch niemals in voller Klarheit vor unserm Auge stehen werden, so ist auch niemand imstande, alle Affekte absolut klar und deutlich zu erkennen. Wir können sie nur teilweise rein und wahr erfassen und ihre Herrschaft nie gänzlich von uns abschütteln.

Zur wahren Erkenntnis einer Gemütsbewegung gehört auch, dafs wir sie »von dem Gedanken der äufsern Ursache trennen und mit andern, wahren Gedanken verbinden«. Wenn wir das thun, »werden die Liebe oder der Hafs gegen die äufsere Ursache vernichtet«. (350.) Daher mufs unser Bemühen darauf gerichtet sein, dafs wir jeden Affekt so viel als möglich, klar und deutlich erkennen, damit der Geist zum Denken dessen, was er klar und deutlich erfafst, bestimmt werde, worin er sich vollständig beruhigt und wobei Liebe und Hafs, wie alle aus diesen entspringenden Begierden, aus Mangel an Nahrung verlöschen. Erkennen wir z. B., dafs ein Ding, ein Vorgang notwendig so sein mufs wie er ist, so gewinnen wir grofse Macht über die Affekte, die von jenem in uns hervorgerufen werden. So wird die Unlust über den Verlust eines Gutes gemildert, wenn wir einsehen, dafs es auf keine Weise zu erhalten war.

Die Erkenntnis des Wahren und Ewigen gilt dauernd, wirkt immer mit gleicher Macht. Gefühle und Begierden

wirken dagegen nur zeitweise und in verschiedener Stärke. Daher gewinnt die Vernunft in dem Menschen, der überhaupt auf ihre Stimme hört, immer wieder die Oberhand, wenn ihn auch zu Zeiten die Leidenschaft unterjocht.

Je häufiger der Geist über die allgemeinen Eigenschaften der Dinge, sowie über Gott nachdenkt, und je besser er beides erkennt, um so öfter und kräftiger leben die Gedanken des Wahren und Ewigen in ihm auf und wirken als Gegengewicht gegen die Affekte. (Siehe S. 355—357.)

»So lange wir keine vollkommene Erkenntnis unserer Affekte haben, ist das Beste, was wir thun können, dafs wir uns eine richtige Methode der Lebensweise, oder bestimmte Lebensregeln aufstellen, sie unserm Gedächtnis einprägen, und in den einzelnen, im Leben häufig vorkommenden Fällen stets anwenden, damit so unser Geist von ihnen tief durchdrungen werde«. (358.) Durch solche Ordnung unsrer Handlungsweise nach edlen und wahren Ideen können wir bewirken, dafs wir nicht leicht von schlimmen Affekten erregt werden. Je fester die Gewohnheiten werden, je gegenwärtiger die Lebensregeln dem Geiste sind, je öfter nach ihnen gehandelt worden ist, um so stärkerer Affekte bedarf es, um den Geist aus seinen gewohnten Gleisen herauszutreiben, um so seltener wird er der Versuchung unterliegen.

Hier ist die Stelle, der Macht der Erziehung zu gedenken.

In der frühen Kindheit kann sie die beiden zuerst genannten Mittel zur Bekämpfung der Affekte gar nicht gebrauchen, später darf sie dieselben nur langsam und vorsichtig, in dem Mafse, wie die Geisteskraft zunimmt, anwenden. Wohl aber hat sie schon zeitig das 3., 4. und 5. Mittel auszunützen. Die Jugend mufs sich praktisch in der Bekämpfung, Zügelung und Beherrschung der Affekte üben, lange bevor die Aufklärung über ihr Wesen erfolgen kann. Praktisch lernen die Kinder Wert und Unwert der Gefühle durch Lob und Tadel erkennen. Wenn der Erzieher das Unrecht tadelt und straft, so verbindet sich mit ihm das Gefühl der Unlust und zwar um so stärker, je öfter und kräftiger Tadel und Strafe erfolgen. Ebenso ist es bei dem Gegenteil. Lob und Belohnung sind aber wirksamer als Tadel und Strafe, weil sie mit Lustgefühlen verbunden sind, und diese, unter sonst gleichen Umständen, stärker als die Unlustgefühle sind.

Aus der ungleichen Erziehung erklärt sich die verschiedene Beurteilung der Dinge seitens der Menschen. Was der eine für ehrbar hält, gilt dem andern für schändlich, je nachdem er erzogen ist. Darum müssen die Kinder frühe schon

sich moralische Grundsätze und Lebensregeln einprägen, eine feste Ordnung in ihrem Thun und Treiben sich angewöhnen, ihre Begierde dem Befehle zum Opfer bringen lernen und häufige und vielfache Gelegenheit erhalten, unter Anleitung der Erzieher, moralisch zu handeln. Nach und nach bildet sich so die Widerstandsfähigkeit gegen die Macht der Affekte aus.

Unverantwortlich versündigt sich aber die Erziehung, welche in den Kindern schlechte Affekte grofszieht, um sie nach irgend einer Richtung zu treiben. Ehrgeiz, Hafs, Mifsgunst sind, wie Sp. sagt, darum so verbreitet, weil viele Eltern nur durch Erregung dieser Gefühle zur Tugend anzueifern pflegen. Ebenso gewissenlos ist es, wenn Kinder nur deshalb angehalten werden, das Gute zu thun, um Schlechtes, Nachteile zu verhüten. »Der wahre Erzieher redet weniger von den Lastern, als von den Tugenden der Menschen, von dem menschlichen Vermögen, und über die Mittel, durch welche dieses vervollkommnet werden kann, damit so die Menschen nicht aus Furcht oder Abneigung, sondern von dem Affekt der Lust allein angetrieben, nach der Vorschrift der Vernunft, so gut sie können, zu leben streben.« (340—41.)

Im Lichte dieser Erziehungsgrundsätze Spinozas erscheinen manche der heute üblichen Erziehungsmittel und manche der geltenden Lehrstoffe von sehr zweifelhaftem Werte. Doch kann dies im Rahmen dieser Abhandlung nur angedeutet, aber nicht ausgeführt werden.

Damit schliefsen wir unsere Darlegungen.

Wir haben die Hauptgedanken Spinozas über das Wesen der Gefühle vorgetragen und verweisen nunmehr den, der Genaueres zu wissen wünscht, auf den 3. bis 5. Teil der »Ethik« selbst, deren Verständnis bedeutenden Schwierigkeiten wohl nicht mehr begegnen dürfte. Wir hoffen, bewiesen zu haben, dafs die in der Einleitung aufgestellte Behauptung zutrifft: Spinoza hat teils gleiche, teils ganz ähnliche Gedanken über das Wesen der Gefühle ausgesprochen wie die neueren Psychologen. Damit soll natürlich, wie der aufmerksame Leser sich selbst sagen wird, deren Verdienst nicht irgendwie geschmälert werden — sind sie doch, wie auch schon hervorgehoben worden ist, auf ganz anderem Wege als Spinoza zu ihren Resultaten gelangt — aber auch Spinozas grofsem Geiste soll Gerechtigkeit wiederfahren: in jedem Streite über das Wesen der Gefühle mufs auch seiner Stimme Gehör gewährt werden.

Das Wesen der Zahl als Einheitsprinzip im Rechenunterricht.

Von **K. O. Beetz** in Nordhausen.

(Schlufs.)

Es fragt sich nun, wie weit der Kreis für den sinnlichen Untergrund gezogen werden soll. Die meisten Methodiker lassen sich hierbei von unsrer dekadischen Zahlenordnung bestimmen, die, wie wir bald nachweisen werden, in mancher Beziehung das erstarrte Bild des geschilderten Werdevorganges ist. Sie stützen sich also auf 10 Grundeinheiten, ehe sie zu bezüglichen Vorstellungen fortschreiten. Wollten wir uns streng an dieselbe binden, so müfsten wir mit der 9 bez. 10 auf weitere Grundanschauungen verzichten.

Die hohe Bedeutung unsrer Zahlenordnung liegt in ihrer folgerichtigen Durchbildung; sie kommt mit 10 Grundvorstellungen vollständig aus, indem sie durch fortgesetzte Bezugnahme auf dieselben von 10 zu 100, zu 1000 usw. fortschreitet, bis die Entfernung von den Grundanschauungen so grofs und die Beziehungen auf dieselben so weitläufig werden, dafs sie der Geist nicht mehr zu überschauen vermag; dann tritt das Zeichen in Gestalt von Zifferreihen an Stelle der Sache. Aus der Erwägung, dafs die Zahlenordnung gewissermafsen die Form ist, in welche wir unsre ganze Zahlenkenntnis giefsen und mit Hilfe deren wir alle Zahlveränderungen oder Operationen vornehmen müssen, scheint hervorzugehen, dafs wir uns diese nun auch bis ins einzelnste zum Vorbilde nehmen, in ihr den eigentlichen Rechenstoff finden müfsten.

Und doch ist es ein folgenschwerer Irrtum, wenn man an Stelle der lebendigen Zahlen eine Zahlenordnung setzt, die zwar die kunstgerechteste und folgerichtigste aller Darstellungsweisen von Vorstellungen genannt werden mufs, die aber an und für sich doch nur eine Form ohne Leben und Geist bleibt, wenn sie des Inhaltes ermangelt. Die Kenntnis der Zahlenordnung ist nicht der Ausgang des Rechnens, sondern ein Ziel; sie ist nicht der Zweck des Rechnens,

sondern nur ein Mittet zur Bewältigung der in diesem Gebiete herantretenden Aufgaben. Eine doppelte Bedingung führt erst zur vollständigen Erfassung des Zahlensystems: 1) die Zahlenkenntnis und 2) die Fähigkeit, den Zahlinhalt decimal zu gestalten; also nicht allein ein Schatz unmittelbarer Vorstellungen, sondern auch Geläufigkeit in den Grundrechnungen. In der That, wie könnte jemand ohne die Begriffe des arithmetischen Anhäufens und Zerlegens nur ein annäherndes Verständnis des dekadischen Fort- und Rückschrittes bekommen!

Auf den Elementarschulen müssen mit den ursprünglichen Zahlanschauungen auch die Operationen gegeben werden. Die erste Aufgabe bedingt durch den Fortschritt von 1 zu 2 zu 3 u. s. w. schrittweise selbst die Stoffanordnung und ist daher keinen Irrungen unterworfen; die zweite Aufgabe dagegen wird selten richtig erkannt. Die meisten Methodiker veranstalten keine gründliche Einführung in alle Grundrechnungen, weil ihnen anfangs der Stoff fehlt; sie setzen zu viel Einsicht in die Grundrechnungen und in die Möglichkeit ihrer Anwendung voraus. Andere dringen allein an der Hand des Zu- und Abzählens in die dekadischen Zahlenkreise vor, die doch in ihrem eigentlichen Wesen nur durch Vervielfachen und Teilen gebildet und aufgelöst werden können. Gewiſs ist unbedingt erforderlich, die vorhandenen Grundanschauungen des Zu- und Wegnehmens erst zur arithmetischen Schärfe auszubilden, um alsdann auf dieser Grundlage das Vervielfachen, Messen und Teilen zu entwickeln und bis zur Fertigkeit zu üben. Nur darf das letzere nicht vergessen oder zu lange hinausgeschoben werden. Wir beginnen deshalb das Vervielfachen erst mit dem 3×2, nachdem der Kreis der 6 durch Zuzählen und Abziehen behandelt worden ist.

Diese neue Rechnungsart soll zwar zunächst als etwas Selbständiges weder dargeboten noch aufgefaſst werden; sie ist von Haus aus als ein besonderer Fall der Addition vorzuführen, um die in dem vorläufigen Unterrichtsergebnis vorhandenen psychologischen Hilfen, Apperzeptionsstützen, auszunutzen. Im übrigen aber ist sehr wohl zu bedenken, daſs in den beiden Urteilen $2+2+2=6$ und $3 \times 2=6$ ebensowenig inhaltlich als formell Gleichheit herrscht. Beiden Fällen liegen verschiedene Vorstellungen zu Grunde, die besonders durch das zweifache Werden der 6 bedingt sind und durch die Wörtchen und und mal zum Ausdruck kommen. Das Und und das Weniger setzen eine beliebige Menge mit einer beliebigen Menge in Beziehung und rufen einen successiven Vorgang in Erscheinung; das Mal hingegen bezieht ein und dieselbe Menge auf sich selbst und

leitet zu einer simultanen Auffassung an. Dort werden Zahlen als Mehrheiten genommen; hier tritt die eine Zahl als Einheit auf. Während Zu- und Abzählen durchweg ein Rechnen mit konkreten Dingen zulassen, gestattet die Vervielfachung nur zum Teil ein solches, während sie im übrigen ein Rechnen mit Verhältniszahlen, mit Abstraktionen fordert.

Diese neue Art von Begriffen, die hier Beziehungen der Zahlen unter sich zum Inhalte haben, müssen selbstverständlich zum Gegenstande sinnlicher Anschauung gemacht werden und das um so mehr, da nur in und mit ihnen das Wesen der Multiplikation zu erfassen ist. Sie ist, könnte man fast sagen, eine Zahlbildung in zweiter Potenz. Während beim ursprünglichen Vorgange unterschiedliche Einsen zur Zusammenfassung kommen, erscheint sie als Synthesis unter sich gleicher aber doch voneinander unterschiedener Mehrheiten.

Wenn irgendwo, so müfste an dieser Stelle die weittragende Bedeutung der Zahlgruppen als Rechentypen jedem Fachmanne zum Bewufstsein kommen. Wie nur sie die zwei wesentlichen Seiten der Zahl veranschaulichen, so bringen auch sie nur, jenem Vermögen entsprechend, die Beziehungen in der Multiplikation, nämlich die Unterschiedlichkeit in den Faktoren und die Einheitlichkeit im Produkt, alles in einem zum vollkommenen Ausdruck. Wie dort die zeitliche Folge, so sind auch hier die successiven Operationen der Addition und Subtraktion nur Veranlassung und Anfang der Erkenntnis; ihre eigentliche Vollendung aber kann nur mit der Erfassung ruhender Gruppen gegeben sein.

Nach diesem Thatbestande ist der allgemein verbreitete Irrtum zu beurteilen, dafs die Multiplikation schlechtweg ein besonderer Fall der Addition sei. Auch tritt hier der Fehler jener Methodiker, die nicht genug fremdartige Dinge (Spinnen, Katzenköpfe, Sternthalerleute u. s. w.) von Haus aus mit den Zahlen verquicken können, in seiner ganzen Nacktheit zu Tage. Wenn die $2 = 3 \times$ gesetzt werden soll, so mufs diese 3 auch als Verhältniszahl (das Dreimal-gesetzt-sein), nicht aber als eine von vielem verwirrenden Beiwerk umkleidete Dingzahl gedacht werden, was übrigens unsinnig und unmöglich zugleich ist. Wie könnte sich der Schüler z. B. die beiden Sternthalerleute (Mutter und Kind), die doch nur einmal existieren, dreifach vorstellen! Und woher sollte ihm der Begriff des Dreifachen kommen, da er in Wirklichkeit bisher doch nur mit konkreten Dingvorstellungen begabt wurde!

Die Auflösung der Multiplikation kann eine zweifache sein: das Enthaltensein oder Messen sucht den Multi-

plikandus, das Teilen den Multiplikator. Aus logischen und psychologischen Gründen sind diese beiden Operationen scharf auseinander zu halten, und zwar mufs das Messen dem Teilen vorausgehen. Beide Grundrechnungsarten könnten nun auch schon mit der 6 in Erscheinung treten. Aber einmal würde die Fülle des Neuen und die mit demselben gegebenen mehrfachen Umkehrungen und Kreuzungen des Gedankenganges die Schüler verwirren; sodann aber fehlt es noch an Stoff zu der notwendigen Einübung. Erst mit der 8 bietet sich wieder Gelegenheit zur Vorbereitung einer neuen Operation, nämlich des Enthaltenseins, das zunächst nur als Umkehrung der Multiplikation auftritt, bis es sich mit der 9 und 10 specifisch umformt. Dieser Kreis dient zur Befestigung der neuen Grundrechnung. Er bietet um so weniger Raum zur Aufnahme der Teilung, als bei Behandlung der 9, 10 und 11 die Überschreitung des »Zig«, was von ungeheurer Wichtigkeit und gewissermafsen grundlegend für das Dezimalrechnen ist, viel Kraft und Zeit in Anspruch nimmt.

Wir kommen also erst mit der Zahl 12 zur Veranschaulichung des Teilens. Für diese Stoffanordnung sprechen sehr gewichtige innere Gründe. Die Zahl 12 bietet ein solches vorzügliches Anschauungs- und Übungsfeld für die gedachte Grundrechnung wie keine einzige vorausgehende Zahl. Mit ihr ist die Möglichkeit einer 2-, 3-, 4-, 6- und 12-Teilung gegeben, und es erübrigt nur noch rückwärtsgreifend an der 10 die 2- und 5-Teilung, an der 7 die 7-Teilung zu veranschaulichen, um das Wesen dieser Operation für elementare Verhältnisse erschöpfend dargeboten zu haben.

Wie für die Multiplikation, so ist auch für deren Umkehrungen die Gruppe das einzig richtige Anschauungsmittel. Während bei der Vervielfachung die gegebene Unterschiedlichkeit (Zahl der Faktoren) durch die Synthese zur Einheit (Produkt) erhoben wurde, soll jetzt bei der Division in die gegebene Synthese als Einheit die Unterschiedlichkeit getragen werden. In beiden Fällen müssen die Gruppen vor dem leiblichen oder geistigen Auge stehen, damit einmal in den Teilen das Ganze, ein andermal in dem Ganzen die Teile vorwiegend zu erkennen sind. Mithin entsprechen diese beiden Rechnungsarten den zwei Seiten der Zahlbildung, die Multiplikation der Synthesis und die Division der Analysis, und werden keine absonderlichen Schwierigkeiten bieten, wenn die Zahl von Haus aus richtig veranschaulicht und entwickelt wurde. Jedenfalls aber wird man dieser Methode die innere Einheitlichkeit nicht absprechen können.

Beim Messen ist das Ganze und die Gröfse eines Teils gegeben und hiernach die Anzahl der Teile zu bestimmen;

beim Teilen hingegen soll aus dem Ganzen und der Anzahl der Teile die Gröfse des einzelnen Teils gesucht werden. Die eigentliche Schwierigkeit liegt nun darin, dafs die Teile je nach Anzahl ihre Gröfse und je nach Gröfse ihre Anzahl verändern, dafs also die Einteilung oder Differenzierung eine sehr verschiedene sein kann. Immer aber wird die gerade in Frage stehende Differenzierung um so leichter erfolgen, je rascher dem Kinde die Gruppe, sei es in Wirklichkeit oder noch besser in Gedanken, zur Verfügung steht. Alles, was der Lehrer hierbei zu thun braucht, ist, durch wirkliche Teilungsstriche oder sonstige auffällige Abgrenzungen die schon mit der Gruppe gegebene Unterschiedlichkeit der einzelnen Teile noch besonders hervorzuheben und so entweder ihre Gröfse oder ihre Anzahl recht zum Bewufstsein zu bringen.

Nach alledem läfst sich gewifs nicht bestreiten, dafs die Division, wenn sie nur auf einigermafsen genügender Grundlage veranschaulicht und eingeübt werden soll, eine Zahl von möglichster Teilbarkeit vorraussetzt, und das ist im niederen Zahlenkreis die 12. Aber auch für die Vervielfachung kann nur mit dieser Erweiterung der unmittelbaren Anschauung über 10 hinaus eine befriedigende Grundlage geschaffen werden. Man bedenke ferner, dafs mit der Behandlung des Kreises der 12 ein grofser Teil des 1×1, des 1 in 1 und des 1 : 1 bewältigt wird, nämlich von den 90 Fällen der Reihen 1—9 genau je 30; das bedeutet aber nicht allein eine gute Grundlage, sondern die Hauptarbeit. Und ein solcher Schatz von unmittelbaren Anschauungen, von unveräufserlichen Vorstellungen mufs im Schüler vorhanden sein, wenn die 5 Einsen im Hundertkreise, diese conditio sine qua non des Rechnens, zum unverlierbaren Eigentume der Kinder werden sollen.

Im Hinblick hierauf kann die Zehnerordnung keineswegs derart bestimmend für uns sein, dafs wir mit der ersten Zehn die unmittelbare Anschauung aufgeben müssten.

Wir haben bereits darauf hingewiesen, dafs das Wesen, die Schwierigkeit der Multiplikation und Division im Synthesieren und Analysieren gewisser Zahlenwerte besteht. Diese Operationen sollen in einem begrenzten Zahlenkreis — wir gehen bis 12 — thatsächlich äufserlich und innerlich vollzogen werden, sollen also soweit ursprünglich sein. Anders, wenn der Zehner in einfacher oder mehrfacher Potenz, beziehungsweise ein Vielfaches von 10 in Rechnung steht; dann bleiben sie nur angedeutet, kommen gar nicht zur Verwirklichung. Für 8×10 haben wir weder einen ursprünglichen Namen noch eine ursprüngliche Vorstellung; die formelle Auflösung ergiebt wieder dasselbe: 8 Zehner oder achtzig. Ebenso ist mit

80 : 8 = 10 die Teilung bereits sachlich gegeben. Solche reinen dekadischen Verhältnisse sind allerdings sehr leicht zu bestimmen; meist handelt es sich nur um einen Wechsel im Ausdruck. Wenn indessen aufserordentliche Reihen auftreten, ändert sich die Sachlage wesentlich; denn Synthesis und Analysis müssen sich dann in den beengenden Formen einer künstlichen Ordnung vollziehen. 6 Siebener sollen nicht als solche, sondern als 4 Zehner +2, umgekehrt 4 Zehner +2 als 6 Siebener oder 7 Sechser aufgefasst werden. Diese Vorgänge sind verwickelt, und niemand wird bestreiten, dafs in beiden Fällen die dekadische Form durchaus nichts zur Erleichterung der Auflösung beitragen kann, dafs sie im Gegenteil die Schwierigkeiten geradezu veranlafst. Das eine Mal ist die dekadische Form noch gar nicht verhanden, sie soll erst gebildet werden; das andere Mal soll der Schüler etwas Gegebenes zerbrechen, umbilden.

Man erwarte von unsrer Zahlenordnung ja nicht zu viel für das Kopfrechnen; ihre thatsächlichen Vorteile ergeben sich erst beim Zifferrechnen. Ehe wir zu diesem gelangen, mufs jede Möglichkeit zur Bildung grundlegender, unmittelbarer Anschauungen ergriffen werden. Sicherlich beruht die Unsicherheit im Kopfrechnen zum grofsen Teile auf der Verkennung dieser Sachlage.

Nach abgeschlossener Behandlung des Kreises der Zahl 12 sind wir im Besitze sämtlicher Grundanschauungen, auf denen das elementare Rechnen beruht. Es wird sich nie genau bestimmen lassen, wie weit eine geschickte Methode die Kreise unmittelbarer Zahlanschauung ziehen kann; theoretische Forschung aber und praktische Erfahrung haben uns zu der Überzeugung geführt, dafs die 12 noch innerhalb der zulässigen Grenzen liegt, und dafs der Geist mit diesem Grundkapital bequem auskommt.

Wie die Gruppen beschaffen sein müssen, um auch den Operationen als Anschauungsgrundlage zu dienen, ist aus dem Vorstehenden unschwer zu erkennen. Wer sich eingehender mit dieser Frage zu beschäftigen wünscht, erlaube den Hinweis auf des Verfassers »Typenrechnen«.

Jenseit der 12 wechselt mithin für uns der Rechenstoff sein Wesen: an Stelle der unmittelbaren Zahlanschauung tritt die bezügliche Vorstellung. Die zahllosen Beziehungen der Menge sind mit einem bewegten Meere zu vergleichen, dessen Oberfläche sich mit jedem Augenblicke verändert. Nur wer in diesen Wechselfällen den Kompas sicher zu gebrauchen weifs, wird den richtigen Weg nicht verlieren.

Die zuverlässige Richtschnur aber auf dem Gebiete des Rechnens ist unser Zehnersystem, und deshalb ist die Einführung in dasselbe nunmehr eine unabänderliche Notwendigkeit. Nicht etwa als ob unsre erste Sorge nun eine theoretische Belehrung über den Bau desselben sein müfste, nein, von jetzt ab mufs alles auf die Zehn oder das Zehnerverhältnis bezogen werden. Die gemischten Einheiten, die gleichwertigen allgemeinen Reihen sind in die dekadischen Formen zu bringen, und diese sind rückwärts wieder in solche gemischte oder allgemeine Bestandteile aufzulösen. Die Aufgabe fällt unter die mündliche Behandlung der Grundrechnungen zunächst im Hundertkreise.

Nach Behandlung der 12 geht äufserlich der Gang ruhig weiter. Es ist das um so leichter, als mit der Zahl »dreizehn«, zum ersten Male eine Zahl auftritt, deren unmittelbare Beziehung zur 10 sofort in die Ohren fällt und sich so von selbst aufdrängt. Wie sich nun im weiteren Verfahren die Beziehungen verallgemeinern, wie schliefslich die Zahlen den Ziffern Platz machen, also die sinnbildlichen Zeichen an Stelle der Sache selbst treten, das müfste in einer besonderen Anleitung dargelegt werden.

Hier handelte es sich nur um den Nachweis, dafs die Zahlbegriffe in derselben Weise entstehen, vorgestellt und wieder erzeugt werden wie alle Vorstellungen.

Nach unsren Untersuchungen zerfällt der erste Rechenkursus in drei Stufen. Diese umfassen:

1. die unmittelbaren Anschauungen — die Grundzahlen als Wahrnehmungen;
2. die bezüglichen Vorstellungen — die Grundrechnungen als Urteile;
3. die sinnbildlichen Begriffe — die Grundrechnungen als Gedächtnisäufserungen in Zifferreihen.

Der Stoff dieses ersten Rechenkursus mufs von jedem Menschen, von dem späteren Arbeiter, wie dem nachmaligen Mathematiker ruhig und gleichmäfsig durchgearbeitet werden; für den ersteren ist nicht zu viel, für den letzteren nicht zu wenig geboten. Die Zeit freilich, in welcher jemand zum Ziele gelangt, soll sich nach den äufseren Verhältnissen richten und wird in den verschieden organisierten Schulen eine sehr verschiedene sein. Im Durchschnitte dürfte wohl obiges Pensum unter entwickelten Schulverhältnissen mit 4 Jahren, unter einfachen Schulverhältnissen mit 5 Jahren zu bewältigen sein. Unter dieser Voraussetzung gliedert sich dann der Stoff wie folgt:

1. Für entwickelte Schulverhältnisse.

Erstes Schuljahr: Grundzahlen und -zeichen, Grundrechnungen und Sachgebiete im Kreise von 1—20.

Zweites Schuljahr: Die Reihen und Sachgebiete im Kreise von 1—100.

Drittes Schuljahr: Die Sachgebiete und Grundrechnungen im Kreise von 1—1000; a) mündlich, b) schriftlich (Zifferrechnen).

Viertes Schuljahr: Die Sachgebiete und Grundrechnungen im unbegrenzten (aufsteigenden) Zahlenkreis unter besonderer Berücksichtigung des schriftlichen Rechnens.

2. Für einfache Schulverhältnisse.

Erstes und zweites Schuljahr: wie oben.

Drittes Schuljahr: Befestigung der »5 Einsen«; Erweiterung des Kreises bis 1000, ohne schriftliches (Ziffer-)Rechnen.

Viertes Schuljahr: Die Sachgebiete und Grundrechnungen im Kreise bis 1000, mit besonderer Berücksichtigung des schriftlichen Rechnens. Einführung in den unbegrenzten (aufsteigenden) Zahlenkreis (Numerieren).

Fünftes Schuljahr: Die Sachgebiete und Grundrechnungen in dem unbegrenzten (aufsteigenden) Zahlenkreis.

B. Der Inhalt der Zahl.

Das Wesen einer Sache ist mit der Darstellung des Werdevorganges nicht erschöpfend wiedergegeben, vielmehr mufs zu dem Wie das Was, zu der Form der Inhalt treten. Scheinbar allerdings ist diese Aufgabe gelöst, denn unsere Untersuchungen haben gezeigt, dafs die Zahl eine doppelte Beziehung, Verschiedenheit und Einheit, in sich schliefst, die man nicht näher als »einheitliches Mengeverhältnis« umschreiben kann, aber auch nicht näher zu erklären braucht. Eine solche logische Auffassung aber allein wäre für den Pädagogen zu allgemein und auch wenig fruchtbar. Für ihn handelt es sich nicht minder um die Frage, was die Vernunft in jene Formen alles hineinlegt, worauf jene Formen bezogen werden, kurz, wo und wie jene innerlichen Vorstellungen sich in der Aufsenwelt wiederfinden. Neben dem einen Teile der Begriffsbildung, der Auffassung oder Perzeption, darf das Gegenstück, die Veräufserlichung oder die Projektion nicht übersehen werden.

Wir gehen hierbei auf die Thatsache zurück, dafs die Mehrheit nur in der Verschiedenheit erkannt wird, und dafs die ursprüngliche und wesentlichste Thätigkeit des Geistes in einer Vergleichung der Dinge besteht. Da diese Funktion nach gewissen festen Normen geschehen mufs, so können wir sie als ein Messen bezeichnen. In diesem Sinne behaupten wir mit Pythagoras, dafs die Zahl das Mafs aller Dinge ist. Ohne die Zahl entbehrte unser Verstand eins der wichtigsten Unterscheidungsmittel; ohne sie würde sich die wohlgegliederte Aufsenwelt unsrem Geiste als unübersehbarer Wirrwarr darstellen; ohne sie ist überhaupt eine geordnete Aufsenwelt undenkbar.

Die Zahl ist, wie Raum und Zeit, eine unveräufserliche Eigentümlichkeit unsres Geistes, gewissermafsen eine Kraft, nach Kant eine Anschauungsform oder Kategorie, in welche wir die erkannten Verschiedenheiten ordnen, um Übersicht zu gewinnen. Die Aufsenwelt nun offenbart sich unsrem Verstande 1) als Summe von Dingen, 2) als Beschaffenheiten der Dinge und 3) als Beziehungen zwischen Dingen und Beschaffenheiten. Demnach fällt der Zahl eine dreifache Funktion zu; sie ist

1) das Mafs der Dinge,
2) das Mafs der Beschaffenheiten oder Gröfsen,
3) das Mafs der Beziehungen zwischen Dingen und Gröfsen.

Der Logiker zwar kann diese Dreiheit unbedenklich auf den einzigen Satz zurückführen, dafs die Zahl das Mafs der Mengen ist, und die meisten Rechenlehrer haben in der That bisher in diesem Sinne gehandelt. Dieser Mifsgriff ist das Grundübel unsres Unterrichtsfaches, und er kann nur mit Hilfe der Psychologie erkannt und beseitigt werden.

Keine nebelhaften Allgemeinheiten, sondern bestimmte Realitäten machen die eigentliche Materie unsres Denkens aus. Die Begriffe können nicht rein an sich, sondern nur an konkreten Einzeldingen gedacht werden. Der Name Hund z. B. erinnert mich nicht an eine abstrakte Wesensform, in welcher alle Individuen dieser Familie der Idee nach enthalten wären, sondern vielmehr an ein ganz bestimmtes Tier, meinen Bosko, den Sultan des Freundes u. s. w.

Ebenso existiert in unsrer Vorstellung die Zahl nicht als »reine« Form, sondern — soweit sie überhaupt gedacht werden kann — in unauflöslicher Verbindung mit der gezählten Materie, nämlich entweder mit Dingen oder Gröfsenwerten oder Verhältnissen. Diese konkreten Grundlagen gehören zum unveräufserlichen Inhalte der Zahlvorstellung, ja noch mehr: sie sind deren unerläfsliche Bedingung.

Nun zeigt aber die Psychologie weiter, dafs nicht eine zufällige Vorstellung zum Vertreter des Begriffs gemacht wird, sondern dafs der Geist mit unwillkürlicher Vorliebe immer auf ein und dieselbe Einzelvorstellung zurückgreift. So wird z. B. von allen Hunden meiner Bekanntschaft derjenige zum Träger der Gattungsidee, welcher uns von allen seines Gleichen am nächsten steht oder gestanden hat. Natürlich! Denn wiederholte Anschauung und zahlreiche Erfahrungen, die sich an jenes Individuum knüpfen, haben verhältnismäfsig die meisten Erinnerungshilfen in meinem Gedächnis zurückgelassen.

Diese psychologische Thatsache verwerten wir im Rechenunterricht derart, dafs auf den höheren Stufen den Gruppen entsprechend ganz bestimmte Gröfsenwerte und Verhältnisse in den Mittelpunkt gerückt, gewissermafsen zu Typen erhoben werden, an denen auf den drei aufeinanderfolgenden Stufen der dreifach verschiedene Inhalt der Zahl zur anschaulichen Darbietung gelangt. Nur durch hartnäckige Wiederkehr zum bekannten Ausgang, durch planmäfsige Sammlung des Geistes auf je einen einzigen, unveränfserlichen, unwandelbaren Mittelpunkt läfst sich gründliche Einsicht gepaart mit Schlagfertigkeit im arithmetischen oder in irgend welchem Denken erzielen.

Während wir bisher den Blick vorherrschend auf den inneren Vorgang der Zahlbildung gerichtet haben, suchen wir nunmehr die Zahl in der Aufsenwelt, nämlich an den Dingen, Gröfsen und Verhältnissen. Dieser zweite, praktische Teil wird in gewisser Beziehung die Probe für den ersten sein. Aus ihm mufs sich ergeben, ob unsere Theorie die Wirklichkeit erschöpfend berücksichtigt und durchweg mit ihr im Einklange steht.

1. Die Dingzahl oder die Anzahl schlechtweg.

Als Mafs der Dinge erscheint die Zahl in ihrer ureigensten Gestalt. In dieser Funktion ist sie das, was uns durch ihre Enstehung zur Gewifsheit wurde: der Inbegriff von Verschiedenheiten. Verschiedenheit ist hier im weiteren Sinne aufzufassen, etwa als Unterschiedlichkeit. Solche unterscheidenden Merkmale liegen, wie wir feststellten, nicht allein in den Dingen selbst, sondern besonders in dem räumlichen und zeitlichen Getrenntsein. Die Dingzahl kann daher nur schrittweise auf- und absteigen. Ihr Inbegriff ist ein Auseinanderliegen von Einzeldingen, kein Zusammenliegen wie Raum und Zeit. Die Zahl ist eine diskrete oder unstete, keine kontinuierliche oder stete Gröfse.

Der Inbegriff der Mehrheit fordert nun aber nach unsren

Ausführungen eine einheitliche Bezeichnung. Diese Thatsache mufs richtig verstanden werden. Es leuchtet unmittelbar ein, dafs mit dem Ende der Unterscheidung auch die Grenze der Zahl gegeben ist. Mit der Schwierigkeit der Unterscheidung wächst nun auch die Schwierigkeit der Zahlauffassung. Diese zweifellose Wahrheit scheint es dem Lehrer nahe zu legen, die Dingzahl an möglichst ungleichen Gegenständen zu veranschaulichen, die 3 z. B. an einem Finger, einem Steine und einem Buche, was sicherlich niemand thun wird.

Der Inbegriff der Verschiedenheit schliefst nämlich die Einheitlichkeit der Vorstellung keineswegs aus, im Gegenteil er bedingt sie. Man mufs wohl das Werden von dem Gewordenen unterscheiden; denn die äufserliche Bedingung des Vorstellens hat nichts mit dessen Inhalt zu thun. Die Zahl fragt nichts nach den Dingen oder Beschaffenheiten an und für sich, sondern nach deren Mengeverhältnis. In der Vorstellung »6 Bäume« gehört jeder Baum zu der Zahlvorstellung so, wie diese zu den Dingen. Diese Einheitlichkeit ist unauflösbar, weder der Gedanke an 7 noch beispielsweise an Haus hat darin Platz. Wie in der Sprache die Mehrzahl an demselben Worte gebildet wird, so haftet die Mehrheit in dem Gedankenkreise an demselben Begriffe.

Die Unterschiedlichkeit, die die Entstehung der Zahl bedingt, wird somit in der Zahl als Einerleiheit zusammengefafst; Hund und Katze können nicht als solche, sondern nur als Tiere oder Raubtiere eine Zweiheit bilden. Der Geist ist also gezwungen, die gegebenen Verschiedenheiten unter einen einheitlichen Gesichtspunkt zusammenzufassen, und das ist nun aber um so leichter, je näher die Verschiedenheit der Gleichheit kommt. Die Rechendinge wären dementsprechend im Gegensatze zu der vorigen Annahme so ähnlich als möglich zu wählen. Jede Sonderheit würde ein Hindernis bedeuten; denn mit ihr wäre eine Verallgemeinerung des Begriffs, eine Erschwerung der Bildung und Auffassung desselben gegeben. Die 3 müfste mithin an möglichst gleichen Kugeln viel leichter zu veranschaulichen sein als am obigen Beispiel.

Dieser scheinbare Widerspruch löst sich leicht. Nicht auf die Beschaffenheiten, sondern auf die Beziehungen richtet sich der Zahlsinn. Daher kann auch nur eine räumliche und zeitliche Verschiedenheit, ein Neben- und Nacheinander in Frage kommen, im übrigen mögen die Gegenstände vollständig gleich sein. Dieses räumliche und zeitliche Auseinanderliegen gerade gehört zum Wesen der Zahl. Sie ist das Gegenteil des Zusammenseins oder der Kontinuität; sie

steigt oder fällt ruckweise oder unstetig, nämlich von 1 zu 1, nicht aber ununterbrochen, stetig wie Raum und Zeit.

So nötig die Anzahl auch die Dinge als psychologische Ursache ihrer selbst hat, so widerstrebend zeigt sie sich gegen ihre Beschaffenheiten. Nie vermag sie solche Verschiedenheiten in ihren Inhalt mit aufzunehmen; im Gegenteil kann die Mehrheit erst nach Ausscheidung der Sonderqualitäten als allgemeiner Begriff gedacht werden. Je auffallender und verschiedener die Beschaffenheiten sind, desto schwerer wird dem Geiste die Nichtbeobachtung derselben, desto schwerer werden sie sich in der Zahl zu Schatten verflüchtigen. Die Klarheit der Zahlvorstellung aber steigt in demselben Mafse, als sich die Beschaffenheiten der gezählten Dinge verdunkeln und in den Hintergrund des Bewufstseins drängen lassen, und das geschieht um so leichter und eher, je unauffälliger und gleichmäfsiger die Eigenschaften sind. Jeder Gegensatz zieht die Aufmerksamkeit von anderem weg und auf sich; jeder grelle Reiz drängt sich den Sinnen auf und lenkt ab.

Die Rechenkörper, die zur Veranschaulichung der Anzahl verwendet werden, müssen daher möglichst gleich und unscheinbar sein; sie dürfen nichts an sich tragen, was die Aufmerksamkeit auf sie selbst zöge oder auch nur irgend welche Erinnerungen weckte. Gegenstände des Sachunterrichts, besonders Personen, Tiere und sonst interessante Dinge, eignen sich nicht zum Ausgangspunkte der Zahlanschauung; sie lenken die Aufmerksamkeit von der Zahl auf die Sachen. Auf erstere allein aber mufs sich im Rechenunterricht das Interesse richten, und wir wiederholen deshalb nochmals, dafs es eine irrige Ansicht ist, wenn man meint, das Interesse für die Sachen könne sich in ein solches für die Zahl umwandeln.

Wie wir schon betonten, sind die Verschiedenheiten, die die Zahlauffassung bedingen, im räumlichen oder zeitlichen Auseinanderliegen zu suchen.[1]) Es ist Sache der Psychologie, die Grenzen des Entferntseins der Einzeldinge zu bestimmen und solche örtliche Anschauungsgruppen zu bilden, die dem Gesetze der Perzeption am besten entsprechen. Die Zahlabstraktion hebt sich von dem konkreten Hintergrunde ab, kann sich aber nie von ihm loslösen.

Wenn wir so für die Zahlauffassung am besten kleine, ganz gleiche Kugeln fordern, so soll damit keineswegs ge-

[1]) Mit dieser unantastbaren Thatsache fällt der Tillichsche Rechenkasten, der an Kontinuen diskrete Gröfsen veranschaulichen will, also das Gegenteil von dem bietet, was er darstellen soll.

sagt sein, dafs alle verschiedenartigen Gegenstände vom Rechnen auszuschliefsen seien. In demselben Grade, als die Zahlvorstellung erstarkt, vermag sie die qualitativen Unterschiede, die eben als Hindernisse bezeichnet wurden, zu überwinden. Wenn die 7 einmal zu einer Anschauung geworden ist, dann wird sie der Schüler auch äufserlich an 7 Sternen, 7 Bäumen, 7 beliebigen Gegenständen wiederfinden. Also erst nach erfolgter Auffassung ist die beliebige Anwendung der Zahl, ihre Übertragung in die Sachgebiete zulässig. Immer aber mufs die Begriffsbildung vorausgehen, weil ohne einheitliche Zusammenfassung des Verschiedenen eine Mehrheit undenkbar ist.

Eine schrittweise Verallgemeinerung der angewandten Zahl ist aber nicht nur jetzt zulässig, sondern sogar notwendig, denn nicht in letzterer selbst, sondern in ihrer Anwendung liegt ihre Bedeutung. Der Übertragung in die Aufsenwelt sind keine Schranken gesetzt. Die Zahl ist das allgemeinste Mafs der Dinge; kein Gegenstand ist ihr verschlossen, sie umfafst das All. In dieser unbeschränkten Anwendbarkeit liegt sowohl ihre Kraft als auch ihre Schwäche. Der Wert der Dinge hängt nicht allein von der Menge ab, er wird besonders auch durch ihre räumliche und zeitliche Ausdehnung, durch ihre Schwere und Kraftleistung überhaupt bedingt. Wir werden somit von den Dingen schlechtweg auf deren Beschaffenheiten oder auf die Gröfsen verwiesen und müssen nun zeigen, welche Rolle die Zahl auf diesem Gebiete spielt.

2. Die Gröfsenzahl.

Die Dinge offenbaren sich in einer unendlichen Mannigfaltigkeit; die Mathematik aber kann nur mit bestimmten, unwandelbaren Formen arbeiten. Soll sie uns etwas nützen, wollen wir also die Dinge, die in unser Leben eingreifen, berechnen, so müssen wir sie uns in jenen festen, mathematischen Formen denken oder richtiger, wir müssen unser Augenmerk von der Materie selbst ablenken und den mathematischen Grössenverhältnissen zuwenden.

Es ist nun wohl zu bedenken, dafs die Gröfsenerscheinungen an den Dingen ebenso zahllos verschieden sind, wie diese selbst. Das Meter z. B. kann in der unendlichen Menge von Längenwerten immer nur eine einzige, genau bestimmte Gröfse bezeichnen, also auch nur die wenigen Gegenstände bestimmen, die gerade 1 m lang sind. Für andere Gegenstände, wichen sie auch nur 1 mm von dieser Norm ab, müfste ein neues Mafs gesetzt werden, und so würde es fortgehen bis ins Unendliche. Einer solchen Aufgabe ist aber

weder die alltägliche Praxis noch der menschliche Geist gewachsen; die erstere könnte jene unzähligen Mafse nicht beschaffen, die letztere könnte diese zahllosen Vorstellungen nicht fassen.

Man wird sich erinnern, dafs unsre vorstellende Seele sich schon einmal auf dem Gebiete des Rechnens in ähnlicher Lage befunden hat, nämlich da, wo es sich um die Auffassung der ins unendliche fortschreitenden Zahlen handelte. Dort bemächtigte sich unser Verstand der Grundzahlen und schuf aus diesen Elementen durch immer weitere Bezugnahme auf dieselben das unbegrenzte Zahlengebäude. Ähnlich vollzieht sich der Vorgang auch jetzt. Nur etlicher Grundmafse bedürfen wir, um die Gröfsenwerte, die in der Aufsenwelt zur Erscheinung kommen, in allen Momenten zu erfassen. Für den Raum genügt das Meter, das Liter; für die Zeit die Stunde, der Tag; für die Schwere das Gramm; für den Wert die Mark. Diese Grundmafse werden zu sich selbst in Beziehung gesetzt, indem man die Zahl in die Gröfsen hineinträgt. Das Grundmafs oder die Einheit wird in eine Zahl verwandelt. Diese Verwandlung ist eine doppelte: 1) ein Anhäufen, 2) ein Zerlegen der Grundeinheit. Im ersteren Falle haben wir ganze Zahlen, im letzteren sogenannte Brüche.

Diese Erscheinung ist aber deshalb so eigenartig, weil sich hier heterogene Realitäten, nämlich diskrete und kontinuierliche Gröfsen merkwürdig mit einander vereinigen und zwar derart, dafs beide ihr ursprüngliches Wesen in unsrer Vorstellung vollständig verleugnen. Die Länge z. B. wird als eine Kette von Sonderdingen, von diskreten Einheiten aufgefafst, sie wird zum Diskontinuum. Die Gröfsenzahl hingegen, z. B. 1 km (1000 m), $^3/_4$ Stunde, erscheint ihrem Wesen entgegen als Kontinuum.

Innere Beziehungen müssen selbstverständlich vorhanden sein, sonst wäre weder das eine noch das andere möglich. Die sachliche und psychologische Brücke ist die Einheitlichkeit, die Synthese in Zahl und Kontinuum. Wird nun das andere Moment, die Differenzierung, in das Kontinuum getragen, so mufs es in der Auffassung zur Zahl werden; abstrahiert man dagegen in der Zahl von der Unterschiedlichkeit, so erscheint sie als Kontinuum.

Wir sehen hieraus immer wieder, wie weittragend eine richtige Zahlbildung und ein einheitlicher Rechenunterricht für das gesamte geistige Leben ist. Was wird aber auf diesem Gebiete dem Kinde alles zugemutet, ohne dafs man es mit den nötigen Grundvorstellungen ausrüstet!

Unbeschadet die zwei Seiten der Zahl, Analysis und Synthesis, bisher methodisch und eingehend geübt und sichere

Vorstellungen geschaffen wurden, enthalten doch obige Vorgänge so viel Eigenartiges, soviel durchaus Neues, dafs wir jetzt wieder ursprüngliche Begriffe aus unmittelbarer Anschauung bilden müssen. Die Zahl mufs jetzt als Mafs der Gröfsen aufs neue entstehen, denn als solches ist sie sowohl durch ihre Wesensverschiedenheit als auch durch das Prinzip ihrer Entwicklung ein besonderes Unterrichtsobjekt geworden.

Werden die Mengewerte, die durch Anhäufung von Gröfsenwerten als Ganze, hingegen durch Zerlegung als Brüche uns entgegentreten, nach einheitlichen Gesetzen geordnet, so entsteht aus diesen gegensätzlichen Zahlen eine auf- und absteigende Reihe; beide Glieder haben in der 1 ihren gemeinsamen Ausgangs- und Mittelpunkt und schreiten von da aus bis ins unendliche fort. Während aber die Dingzahl mit der 1 abwärts ihre unbedingte Grenze findet, ist die Gröfsenzahl nach beiden Seiten hin unbeschränkt. Die systematische Darstellung derselben findet sich in der arabischen Ziffernordnung, deren Ausgangs- und Mittelpunkt mit der Einerstelle gegeben ist, und die sich aufwärts durch fortgesetzte Zehnerhäufung, abwärts durch fortgesetzte Zehnteilung irgend eines Gröfsenwertes entwickelt.

Aus dem Vorstehenden ergeben sich wichtige Forderungen für den Unterricht. Die Gröfsenzahl setzt den Zahlbegriff voraus, ist aber mit ihm keineswegs gegeben; sie ist vielmehr auf eigentümliche, ursprüngliche Anschauung zu gründen, die sich einmal auf ihren Inhalt, dann auf ihre Entstehung bezieht. Ursprüngliche Anschauung für den Zahlinhalt sind hier die Gröfsenmafse, die aber nicht immer nur mit dem Auge, sondern z. B. bei dem Gewichte auch mit dem Gefühle aufzufassen sind. Ursprüngliche Anschauung für die Zahlentstehung wird gewonnen a) durch Zusammenfassung oder Anhäufung, b) durch Zerlegung oder Teilung des Grundwertes. Das Ergebnis dieser zwei entgegengesetzten Arten der Vervielfachung ist das unbegrenzte Zahlensystem, dessen Mittelpunkt die 1 — bezw. das unbegrenzte Ziffernsystem, dessen Mittelpunkt die Einerstelle ist. Wie bei den Dingzahlen typische Gruppen, so mufs auch hier ein Grundanschauungsmittel, ein Normalmafs gesucht werden. Das ist das Meter als das einfachste aller Gröfsenmafse. Wie dort, so ist auch hier der gewonnene Begriff durch allseitige Anwendung zu verallgemeinern und zu verwerten.

Die Bedeutung der Gröfsenzahl fällt erst dann recht in die Augen, wenn man bedenkt, dafs sie an erster Stelle das

Rohmaterial zum Bruchrechnen liefert. Auf der von uns soeben entworfenen Grundlage ist die Frage nach dem Wesen der Brüche zu erheben und an der Hand dieses Ergebnisses das gesamte Bruchrechnen zu gestalten. Die offnen Fragen über Wesen, Bedeutung und unterrichtliche Stellung der decimalen und allgemeinen Brüche, vor allem über das Wesen und gegenseitige Verhältnis der Bruchoperationen sind nur nach eingehender Untersuchung zu beantworten. Eine solche würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit beträchtlich überschreiten und soll im besondern zur Erledigung kommen.

3. Die Verhältniszahl.

Auch mit der Übertragung der Zahl auf die Gröfsenwerte ist ihre Anwendbarkeit noch keineswegs erschöpft; ihre eigentliche Bedeutung müssen wir erst noch kennen lernen. Wie wichtig auch die Gröfsenbegriffe für unser mathematisches Denken sein mögen, sie sind doch nur zweites Mittel zu genauer Bestimmung der Dinge. Denn bei Lichte besehen interessieren uns nicht unmittelbar im Rechnen die Dinge und ihre Beschaffenheiten an sich; vielmehr kommt schliefslich alles darauf an, die zahllosen Gröfsenverhältnisse arithmetisch zu bestimmen.

Die Dinge sind hinsichtlich ihrer Gröfsenverhältnisse nach feststehenden unveränderlichen Gesetzen geordnet; es bedingt z. B. das Volumen das Gewicht; dem Gewichte wohnt ein ganz bestimmtes Mafs von Kraft inne. Diese und ähnliche Erfahrungen haben zu einer ganzen Anzahl von unmittelbaren Schlüssen geführt. Wir schliefsen:

Je gröfser ein Körper desselben Stoffes ist, desto schwerer ist er.

Je leichter ein Körper deselben Stoffes ist, desto kleiner ist er.

Je gröfser die Kraft ist, desto gröfser ist die Wirkung u. s. w.

Diese allgemeinen Grundsätze schliefsen eine zahllose Menge von Möglichkeiten in sich ein; der Rechner aber hat es mit scharf begrenzten Begriffen, mit mathematischen Formen zu thun.

Auch hier kommt die Zahl dem denkenden Geiste zu Hilfe, sobald sie, wie bei den Gröfsen, in die allgemeinen Verhältnisse gemischt wird. Wenn eine Raumeinheit eine bestimmte Gewichtseinheit voraussetzt, so müssen 2 solche Raumeinheiten auch 2 solche Gewichtseinheiten bedingen. Mit Hilfe der Zahl schliefsen wir also: Doppeltes Volumen desselben Stoffes bedingt doppeltes Gewicht; $^2/_3$ Kraft, $^2/_3$ der Leistung; doppelte Zeit, halbe Kraft u. s. w. Durch

die Zahl sind wir befähigt, alle möglichen Gröfsenwerte zu bestimmen, wenn uns nur irgend ein entsprechendes Verhältnis als Mafs gegeben ist. Unbegrenzt ist die Möglichkeit ihrer Anwendung und Bedeutung für den Menschen; da wo die Zuverlässigkeit der Sinne aufhört, da setzt die Zahl ein und erschliefst dem Menschen neue Welten, Welten ebenso unendlich wie die Zahl selbst.

Wir brauchen wohl kaum zu erwähnen, dafs die Verhältnisse ihre Hauptrolle in den sog. bürgerlichen Rechnungsarten spielen. Nicht die Zahloperationen sind auf dieser Stufe die eigentliche Rechenmaterie, sondern sie, die Verhältnisse. Wie dieser Begriff zu fassen ist, wird aus den gegebenen Andeutungen erhellen; doch sei noch erwähnt, dafs wir in erster Linie nicht an Zahlverhältnisse, Proportionen und dergl., sondern an wirkliche Sach- und Lebensverhältnisse denken. Eine weitere Ausführung würde die Grundlage für das angewandte Rechnen abgeben. Aber auch hierauf müssen wir, weil zuweitgehend, augenblicklich verzichten.

Wir haben gesehen, dafs die Mittelpunkte des Rechenunterrichts Dinge, Gröfsen und Verhältnisse sind. Diese speziellen Lehrstoffe brauchen sich gegenseitig nicht auszuschliefsen, weil verschiedene Gröfsen und Verhältnisse ihrer Einfachheit wegen schon früh durch tägliche Erfahrung geistiges Eigentum der Kinder werden. Sie lassen sich auch gar nicht streng von einander scheiden, weil die Zahl selbst die allgemeinen Merkmale des Gröfsen- und des Beziehungsbegriffs in sich trägt, und weil dieses innige Verhältnis auf den folgenden Stufen wiederkehrt.

So wird z. B. schon der diskrete Zahlbegriff in den Zahlmafsen als ein Ganzes aufgefafst und wie das Kontinuum in bezügliche Teile zerlegt. Daher kann der Bruch, z. B. als $^1/_2$, $^2/_3$, $^3/_4$, $^5/_6$, $^{11}/_{12}$ Dtz., schon bei Dingzahlen auftreten. Ebenso erschien auch die Verhältniszahl bereits auf der ersten Rechenstufe. Wir wiesen ja an dieser Stelle darauf hin, dafs der Multiplikator, der Quotient der Messung und der Divisor der Teilung solche Verhältniszahlen wären. Erfahrungsbegriffe aber und allgemeine Vorstellungen bedingen noch keineswegs genügende Einsicht; diese wird nur durch ein methodisches Unterrichten, durch sachgemäfse Unterweisung, welche sich einmal auf die Dinge, sodann auf die Gröfsen und endlich auf die Verhältnisse insbesondere bezieht, gewonnen. Es wird daher im wesentlichen ein dreifacher Kursus innezuhalten sein, der vom Ding zur Gröfse und von dieser zum Verhältnis fortschreitet.

Der Zahl in eigentlichster Gestalt als Mafs der Dinge

mufs stets die gröfste Zeit gewidmet werden. Je einfacher sich bei einem Menschen das Leben gestaltet, um so geringere Anforderungen werden auch an ihn als Rechner gestellt, da die Gröfsen und Verhältnisse nur in einfachster Form an ihn herantreten. Das Handwerkszeug des Rechners jedoch, die Zahl, mufs jeder mit gleicher Geschicklichkeit anzuwenden verstehen, der überhaupt rechnen will. Der Dorfschüler mufs deshalb, soweit das allgemeinste Mafs der Dinge in Betracht kommt, denselben Weg durchlaufen wie der zukünftige Gelehrte; erst da, wo die Anwendung, die Übertragung der Zahl auf die Gröfsen- und Lebensverhältnisse die eigentliche Aufgabe ist, wird jeder seinen eignen Gang zu gehen haben.

Für entwickelte Schulen entfallen deshalb nach unsrer allgemeinen Stoffverteilung auf die erste Stufe 4 Jahre, auf jede der beiden folgenden Kurse, die man kurz als Bruch- und angewandtes Rechnen bezeichnen kann, je 2 Jahre, während sich die einfache Schule mit je $1^1/_2$ Jahr begnügen mufs, um für das eigentliche Zahlenrechnen noch ein Jahr zu gewinnen.

Wie das Bruch- und Verhältnisrechnen von dieser allgemeinen Grundlage aus im besonderen darzulegen und zu begründen, und wie beide nach dem entwickelten Prinzip einheitlich zu gestalten sind, diese Untersuchungen müssen, wie schon angedeutet, einer nachfolgenden Abhandlung vorbehalten bleiben.

Berichtigung.

Seite 248 Zeile 8 von unten lies centripetal statt centripedal.

Vom italienischen Büchertisch.

Von **B. J.**

In den letzten Jahren hat die Produktion pädagogischer Bücher in Italien bedeutend zugenommen, sei es in liebenswürdig ansprechender, freilich immer noch zu sentimentaler Weise, wie in »Cuore« von de Amicis, oder in dem schwächer nachgebildeten »Testa« von Mantegazza, sei es in wissenschaftlich ernsteren Werken. Die Italiener fühlen nur zu gut, dafs, nachdem die ersehnte und erkämpfte Einheit und Freiheit erreicht worden, im Innern noch viel zu erziehen und auszubauen bleibt.

I.

L'età Preziosa von Emilio de Marchi (Ulrico Hoepli, Milano. 1894), preisgekrönt vom R. Istituto Lombardo di Scienze e Lettere. 5. Auflage.

Es ist ein tüchtiges, liebenswürdiges Buch, das wohl auch in Deutschland gelesen zu werden verdient, wenn auch nur, um einen rechten Einblick zu thun in das eifrige Bestreben zu bessern, in die Selbsterkenntnis eines tüchtigen Italieners, der die eignen Fehler der Nation, trotz einem Ausländer, zu rügen weifs. Was an dem Buche auszusetzen wäre, ist das immer noch zu starke Betonen der Gefühlsseite, ist der Mangel an wirklich praktischen Vorschlägen. Als höchstes Ziel wird dem Jüngling noch immer vorgestellt, sich zu einem tüchtigen Advokaten, Doktor, allenfalls Ingenieur auszubilden, während doch die praktischen Berufe noch viel zu wenig kultiviert werden. Einige Fingerzeige nach der Schweiz, England, Holland, Deutschland wären nicht übel angebracht gewesen. Die ersten Kapitel handeln von der physischen Erziehung, von Bewegung, Luft, Reinlichkeit, Ernährung. Sie sind, obwohl das Buch sich an die Jünglinge im Alter von 14—20 Jahren wendet, doch mehr an die Adresse der Eltern gerichtet. Mit Betrachtungen, Beispielen wechseln Briefe, Tagebücher ab, von Schülern

selbst geschrieben, die köstliche Einblicke gewähren in das Denken, Fühlen, Ringen der Jugend. Da fühlt sich der eine, den seine Mutter für ein Genie hält und der auf die Lehrer schilt, unglücklich in den oberen Gymnasialklassen. Er hat Geist und Gedächtnis, politisiert, schreibt für Journale, kann sich aber in die Ordnung strengen Studiums nicht fügen. Ein anderer schilt auf das Griechische, das ihm ja später gar nichts »nütze«. Sehr verständig lautet die Antwort des älteren Kameraden, der ihm klar zu machen sucht, dafs die Übung jeder geistigen Fähigkeit im späteren Leben nur von Nutzen sein könne, wie man etwa ein edles Pferd allmählich ausbilde und lenke, damit es im Wettlauf den Sieg erringe. Immer wieder wird darauf aufmerksam gemacht, wie wichtig die Lektüre in der Jugendzeit sei.

Männer wie Montaigne, Schiller, Napoleon I., Foskolo gestehn, dafs sie Plutarch einen grofsen Teil ihrer Energie und Willenskraft verdanken. Die Lebensgeschichte grofser Männer sei die Hauptlektüre. Sei es nun, dafs die Jünglinge an Alfieri, am heil. Augustinus lernen, wie grofs deren Reue und Schmerz über eine vergeudete Jugend war, wie nur ihr Genie, das Aufraffen aller Willensstärke sie emporgehoben habe, oder dafs sie sehen, wie Garibaldi, wie besonders Franklin in frühester Jugend schon ihre Kräfte geübt, keine Zeit vergeudet, aus ihrer Umgebung das Alles gelernt haben, was sie später so sehr befähigte, ihrem Vaterlande, der Welt zu nützen. Wohl thun Eltern und Lehrer sehr viel, müfsten noch viel mehr thun, aber der Schüler soll nicht verlangen, dafs der Lehrer ihm das Brot des Lebens und Könnens Stück für Stück vorschneide. »Self Help« sei die Losung, wie Smiles (übersetzt von Straforello) sein vortreffliches Buch betitelt, das der Verfasser vor allem dem reiferen Schüler empfiehlt. »Weder Gesetze«, sagt Smiles, »noch Revolutionen, noch Schulen genügen, um eine Nation zu erheben, ohne die uneingeschränkte und dauernde Mitarbeit des Individuums«.

Dem »Willen« ist ein ganzer Abschnitt gewidmet. Der Wille führe zu allen Zielen, müfste in der Jugend geübt und ausgebildet werden auf jede Weise. Da soll die Zeit nicht vertrödelt werden, da soll jeder Handwerker, jeder Bauer Aufklärung geben über seine Arbeit, über die Früchte, die Tiere, über jeden Gegenstand in der Natur, wie im täglichen Leben, da doch die Schule leider über so vieles im Dunkeln lasse. Jeder Stand, jeder Beruf soll geehrt und geachtet werden: Sokrates unterhielt sich mit jedem Handwerker, Baretti, der Satyriker (1718–96), von dem ein köstlicher Brief eingeschaltet wird, an einen reichen Jüngling gerichtet,

sagt: »Verachte also keinen Beruf, und wäre es der des Schornsteinfegers; es kann Dir nur nützlich sein zu wissen, wie viel ein Schornsteinfeger mehr können mufs, um sein Metier besser zu verstehn als ein andrer. Sei der Beruf, das Handwerk noch so gering, immer giebt es einen Grad der Vollkommenheit in der Ausübung . . . . . O, wenn Du wüfstest, wie viel man lernen kann vom 17. bis zum 20. Lebensjahr! Mehr als im ganzen übrigen Leben und sei es, so lang es wolle .

Trefflich sind die Bemerkungen des Alberto Pugliesi, an dessen Briefen und Tagebüchern die geistige Entwickelung des Schülers gezeigt wird. Leider stürzen sich die jungen Italiener, deren schnelle lebhafte Auffassung sie früh reif und gar zu selbstbewufst macht, während es ihnen später oft an Energie und Ausdauer mangelt, nur zu früh in politisches oder sociales Treiben. Da urteilt Alberto sehr verständig über einen Mitschüler: Anhelmi fehlt es nicht an Intelligenz, aber er hat doch nicht genug, um zu begreifen, was er für ungereimte Dinge sagt. Bei ihm, wie bei vielen unsrer Altersgenossen ist die Politik mehr Sache der Eitelkeit als der Ueberzeugung. Was mich betrifft, so gestehe ich, dafs ich fast nichts davon verstehe, und wenn auch meine Natur, mein Temperament mich von den allzu hitzigen Stürmern und Drängern fern halten, so will ich doch nicht behaupten, dafs sie ganz Unrecht haben, und dafs die entgegengesetzte Partei allein im Recht sei. Je länger ich in der Geschichte lese und die socialen Dinge beachte, je mehr sehe ich, dafs man doch die Politik und die Kunst, ein Volk glücklich zu machen, nicht in so kurzer Zeit lernen kann als man zu einem Sonett braucht. Anhelmi gehört zu den Leichtfertigen, die da meinen, mit einem Blick lerne man eine ganze Staatsverwaltung kennen, Jahrhunderte alte Probleme liefsen sich mit einem Worte lösen, und mit einem Pulverfafs könnte man den ganzen Erdball in die Luft sprengen. Und das alles mit 17 Jahren und mit zwei Examina, die er noch zu bestehn hat!«

Trefflich ist der Abschnitt über die Lehrer, die armen, geplagten, schlecht bezahlten Lehrer, denen die Schüler so viel verdanken und denen sie dabei gern alles erdenkliche Herzeleid anthun möchten. Die kleine rührende Geschichte von dem nur zu guten Lehrer, auf dessen Stunde schon einer der gewöhnlichen Streiche geplant war, als die Schüler die Nachricht von seinem Tode erhielten, erinnert an die famosen Gymnasialgeschichten von Hans Hoffmann. Ebenso gut sind auch die nur zu berechtigten Ausfälle auf die freche, rücksichtslose Presse: »Vier Sbirren genügten früher, um

eine ganze Stadt einzuschüchtern, vier Journalisten genügen jetzt, um gewappnet mit Spott und Phrasen einen Ton anzuschlagen, dem niemand sich männlich und mutig öffentlich zu widersetzen wagt«. — Alberto teilt uns im Tagebuch seine religiösen Ansichten mit. Religion, nicht Cultus trägt er in seinem Gemüt, eine Religion, die auf der Höhe von Lessings Deismus steht, religiöses Empfinden bei den Wundern der Natur, wie es Kant in der Kritik der praktischen Vernunft so herrlich definiert hat. Köstlich ist auch der Brief des Zio prete, der seinem Neffen tüchtig den Kopf wäscht, ihm seine Unbeständigkeit vorwirft, mit der er, durch die Schwäche der Mutter unterstützt, von einem Beruf zum andern springt. Selbst der Pfarrer-Oheim, kein Orthodoxer, wie wir sehen, weist auf Sokrates, auf die Evangelien zurück, die auch jede Moral auf gesunden Menschenverstand, auf Pflichtgefühl basieren.

In wahrhaft heiligem Zorn ergeht sich der Verfasser über die heutige Romanlitteratur, nachdem er die jungen Leute wiederholt davor gewarnt, ihnen als Hauptlektüre die Memoiren oder Biographien berühmter Männer empfohlen hat: Gozzi, Giusti-Manzoni, Macchiavel, Dante, Garibaldi u. s. f. »Wenn alle achtbaren Leute, welche dieses Feilbieten von Schmutzereien, das sich Kunst nennt, mifsbilligen, wenn sie den Mut hätten, niemals eins von diesen Büchern zu lesen, so wäre es das beste Mittel, diese Produktion lahm zu legen. Nicht drei unter hundert Lesern möchten in der Gesellschaft leben, die geschildert wird. Die meisten lesen, um entrüstet zu sein, zu mifsbilligen, aus Neugier, aber sie lesen und kaufen« .... Am Schlusse des Buches giebt der Verfasser noch einige mnenotechnische Hülfsmittel, um Geschichte und Geographie besser einzuprägen, über deren Nutzen sich disputieren liefse.

In jedem Falle ist L'età Preziosa mit warmer Hingebung an die Erziehung der Jugend — die Erziehung des Menschengeschlechts — geschrieben, ist reich an vortrefflichen Fingerzeigen und sollte von Eltern, wie Schülern gelesen und beherzigt werden.

II.

Zu den Manuali Hoepli, die in billiger Ausgabe aus den verschiedensten Gebieten des Wissenswerten in beträchtlicher Anzahl erschienen sind und weiter erscheinen, zählt ebenfalls eine tüchtige Arbeit über Kindergärten:

Il Giardino Infantile del Prof. Pitagora Conti, con 27 tavole 1892.

Kleine Kinderschulen, sagt der Verfasser in der histo-

rischen Einleitung, gab es lange in Italien, aber gänzlich ungenügend, von unwissenden Frauen oder Nonnen geleitet. Ferrante Aporti, Schüler des grofsen Juristen Romagnosi, gründete nach den Ideen P. Girardis das erste Asyl in S. Martino bei Mantua. Aber seine Methode, welche er an der Turiner Universität lehrte, bewährte sich nicht und wurde bald durch die neuen Anschauungen von Pestalozzi-Fröbel, die aus der Schweiz und Deutschland über die Alpen drangen, bekämpft. Es wurde zu viel gelehrt, zu grofser Wert auf die Ausbildung der Sprachkenntnisse, des Gedächtnisses gelegt. Aporti selbst sah dann zu seiner Betrübnis ein, dafs man seine Methode mifsverstanden oder übertrieben habe, und klagte, dafs die Kinderschulen »kleine Universitäten« seien. Bald bemächtigte sich die freisinnig-demokratische Richtung der Fröbelschen Ideen, und in allen grofsen Centren entstanden Kindergärten. Der Kirche waren sie nicht religiös genug, sie widersetzte sich, und Gregor XV. erliefs ein Verbot, das Pius IX. in seiner ersten freiheitlichen Anwandlung wieder aufhob. Die Asyle bestanden weiter, trotz der Mifsbilligung der Kirche, waren aber leider immer noch zu wenig dem neuen Geiste angepafst.

Man suchte zu reformieren, studierte die Methode in Frankreich, Deutschland, der Schweiz; im Jahre 1862 schickte die Regierung zu dem Behufe eine Commission nach Lausanne. Adolf Pick wirkte dann in dem Sinne in Venedig, De Castro, Sante Polli, Pasquale d'Ercole thaten es in Mailand, andere in Genua und Florenz. Im Iahre 1872 hielt Fröbels Jüngerin Frau von Marenholz-Bülow in Florenz ihre Vorträge, und durch sie angeregt gründete die treffliche Marquise Brigida Fava Tanari einen Fröbel-Kindergarten. Der Verfasser, Prof. Pitagona Conti, gründete ein Institut zu geistiger und körperlicher Ausbildung für Lehrende 1872—74, unter dem mächtigen Schutz eines Tommaseo, Lambruschini u. a. Ebenso wirkte Frau Giulia Salis-Schwabe eifrig für die Sache in Neapel. Dafs es aber nicht an Widersprüchen fehlte, geht schon daraus hervor, dafs, als der Unterrichts-Minister Coppino 1885 den Antrag stellte, jeder Volksschule solle ein Kinderasyl angeschlossen werden, der treffliche Allievo ausrief: »Gott schütze Italien vor der Fröbel'schen Methode!«

Conti giebt noch eine allgemeine Übersicht über die Entwicklung der Kindergärten in anderen Ländern und geht dann zur Beurteilung und Modifizierung der Fröbel'schen Methode über. Höchst unsympathisch sind ihm Fröbel's »mystisch-religiöse« Ideen, die aber unsres Wissens auf die Leitung der Kindergärten in Deutschland wenig oder gar keinen Einflufs gehabt haben. Sachlicher ist wohl die Opposition

gegen die überwiegend sitzende Beschäftigung der Kinder. Conti legt, mit Berufung auf die Spiele im Freien der alten Griechen und Römer, der Engländer, einen fast ausschliefslichen Wert auf »Bewegung«, die dem Kinde durchaus zugehöre, wolle man es nicht in eine — durch zu lange Dauer — unnatürliche Zwangslage bringen. Selbst die geometrischen Begriffe der Linie, des Kreises, die Anfänge des Rechnens könnten so jungen Kindern besser im Anschlufs an Bewegungsspiele, als nur mit Strichen, Ballen u. s. w. demonstriert werden. Im übrigen, besonders was die »Gaben« und die Arbeit im Garten betrifft, ist er durchaus mit Fröbel einverstanden. Leider fehle es in Italien noch durchaus an passenden Versen für Kinder, die sie so gern und am liebsten auswendig lernen. Die meisten würden nur von den Erwachsenen verstanden, pafsten nur für diese.

Wie viel noch grade in Italien für die Erziehung im Kindesalter zu thun ist, weifs jeder, der einen Einblick in die Familien gethan hat. Die Kinder haben in sehr gut situierten Familien meist komplizierte teure Spielsachen, die schnell ihren Reiz verlieren, nichts von den bekannten einfachen Beschäftigungs-Spielen, sind meist in der Umgebung von Erwachsenen, die sich nicht mit ihnen zu beschäftigen verstehen. Massimo d'Azeglio mufs das auch empfunden haben, wenn er in seinen »Ricordi« sagt: »Kinder langweilen ist ein Verbrechen begehen.«

Pädagogische Tagesfragen.

Über Steilschrift.

Der mit obiger Aufschrift versehene Abschnitt der Schulgesundheitspflege segelt streng genommen nicht unter richtiger Flagge. Das Wesentliche einer gesundheitsgemäfsen Umgestaltung unserer Schreibweise ist keineswegs in der senkrechten Grundstrichrichtung an sich, sondern darin zu suchen, dafs das Schreibheft genau vor der Mittellinie des Oberkörpers, und dafs es gerade liegt, d. h., dafs die Zeilen parallel mit dem Pultrand laufen. Diese »gerade Mittenlage« des Heftes gestattet bei ungezwungener Handhaltung nur solche Buchstaben zu schreiben, die annähernd senkrecht zur Zeile stehen, und umgekehrt läfst sich senkrechte Schrift bei keiner anderen Heftlage so bequem herstellen, als bei dieser geraden Mittenlage. So mag denn der kurze, wenn auch nicht ganz auf den Kern dringende Ausdruck »Steilschrift« gelten, jedoch mit dem Vorbehalt, dafs dabei die gerade Mittenlage als Hauptsache anzusehen ist, die senkrechte Schreibweise aber nur als deren Folge.

Stellt man die Frage negativ: Welche Heftlagen üben einen nachteiligen Einflufs auf die Körperhaltung aus? so müssen in erster Reihe die Seitwärtslagen des Heftes genannt werden, weil sie zur Drehung von Kopf und Schultern, zum Emporschieben eines Ellenbogens und damit zu einseitiger Belastung der Wirbelkörper führen. Demgemäfs war auch die Verurteilung aller Rechtslagen, die insgesamt mit Schrägschrift verbunden sind, der erste Schritt in der Hygiene des Schreibens. Ellinger und Gross glaubten jedoch in ihren bahnbrechenden Arbeiten noch die Forderung rechtfertigen zu können, dafs das Heft zwar mitten vor der Brust, aber nicht gerade, sondern linksgedreht liege, derart, dafs die Zeile von links unten nach rechts oben emporsteigt. Diese Art der Zeilenführung, bei der gleichfalls Schrägschrift zu Stande kommt, führt aber in ähnlicher Weise eine schlechte Schreibhaltung herbei. Das Auge ist genötigt, dem Verlauf der Zeile zu folgen. Alle Augenbewegungen vollziehen sich nach den Untersuchungen von Donders, Listing,

Lamansky und Wundt fast ausschliefslich in zwei Hauptrichtungen, entweder in einer durch die Drehpunkte beider Augen gelegten, oder in einer senkrecht auf die Verbindungslinie der Augen gedachten Ebene. Die schrägen Blickrichtungen sind mit Rollungen des Bulbus um seine sagittale Axe verbunden und werden unbewufst vermieden, indem man den Kopf seitwärts neigt und dadurch die auszuführende Augenbewegung in Übereinstimmung bringt mit einer der beiden bevorzugten Blickbahnen. Die schräg emporsteigende Zeile löst also eine Art Zwangsbewegung des Kopfes aus, eine Neigung gegen die linke Schulter und aus bekannten und statischen Gründen eine Krümmung der Wirbelsäule im oberen Teile nach rechts, im unteren nach links. Auch hier also stellt sich einseitige Belastung der Wirbelkörper ein. Geschieht dies während der 7—8 Schuljahre täglich stundenlang in demselben Sinne, dann wächst die kindliche Wirbelsäule ungleichmäfsig, falls nicht aufser der Schulzeit günstige hygienische Einflüsse ein Gegengewicht bieten.

Auf diesen Gründen erwuchs die Forderung einer streng geraden Mittenlage des Heftes, und somit ist das Gesetz von den bevorzugten Blickbahnen als der eigentliche Vater der Steilschrift zu betrachten.

Ein volles Jahrzehnt hat die Steilschriftlitteratur fast nur mit diesem physiologischen Rüstzeug gearbeitet. Zur Ergänzung dienten einige Untersuchungsreihen an Kindern, die man notdürftig für einige Stunden zu gerader Mittenlage des Heftes und zu senkrechter Schrift erzogen hatte. Unter so erschwerenden Umständen und bei dem Mangel einheitlicher Fragestellung und Untersuchungsmethode traten indessen keine abschliefsenden und entscheidenden Ergebnisse zu Tage, es entbrannte vielmehr eine litterarische Fehde, die durch Vertiefung in rein physiologische, praktisch bedeutungslose Unterfragen und durch Verquickung mit stereometrischen, bei ärztlichen Lesern sehr unbeliebten Figuren und Formeln, die Anteilnahme mehr verscheuchte, als fesselte, und keine neuen Kampfgenossen in die Arena zu rufen vermochte. Die Lehre von Berlin und Rembald, dafs die Zeile beim Schreiben nicht mit Blickbewegung, sondern ausschliefslich durch Kopfdrehung verfolgt werde, dafs der Zeilenverlauf daher ohne jeden Einflufs auf Auge und Kopfhaltung sei, verdichtete sich trotz entgegenstehender Untersuchungsergebnisse und ohne jede bestätigende Nachprüfung zu einer Art von Lehrsatz und drohte, die ganze Steilschriftfrage aus den Angeln zu heben.

So lagen die Dinge, als vor 5—6 Jahren das Bayrische Cultusministerium einem Antrag der mittelfränkischen Aerztekammer stattgab und vergleichende Versuche einerseits mit gerader Mittenlage und senkrechter Schrift, andererseits

mit schräger Mittenlage und schräger Schrift in zahlreichen Klassen der Städte München, Nürnberg und Fürth anordnete. Bald folgte man diesem Beispiel in Flensburg und in Wien, und binnen 2—3 Jahren fand die senkrechte Schreibweise Eingang in alle Teile von Oesterreich-Ungarn und in fast allen gröfseren Städten Deutschlands und der Schweiz. Weiterhin folgten Dänemark, England, Norwegen und Rufsland mit einzelnen hauptstädtischen Schulen, so dafs die Steilschrift zur Stunde in mehreren tausend Klassen probeweise eingeführt ist.

Nach so langen und ausgedehnten Versuchen darf man wohl ein bestimmtes Ergebnis in Bezug auf die beiden Grundfragen erwarten:

1. Ist diese Schreibweise leicht ausführbar?
2. Hat sie eine bessere Körperhaltung zur Folge?

Die zahlreichen Veröffentlichungen in pädagogischen und ärztlichen Zeitschriften antworten mit einem entschiedenen Ja.

Ein Bericht über die Steilschriftlitteratur der letzten 5 Jahre erschien kürzlich im Märzheft von Kotelmanns Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. Wenn man, wie billig, nur jene Autoren berücksichtigt, welche steilschreibende Klassen selbst geleitet oder wenigstens beobachtet haben, so steht auf der Seite der Gegner nur Otto Janke (Berlin). Zu Gunsten der Steilschrift äufsern sich aus Lehrerkreisen: Ambros (Wiener Neustadt), Bayr (Wien), Ellermann, Franges (Agram), Hackel (Prag), Hertel (Berlin), Hofmann (Breslau), Jackson (London), F. Janke, Jensen (Kopenhagen), Karpati (Budapest), Keller (Freiburg i. Brsg.), W. Meyer (Oldenburg), Möller (Christiania), Petersen (Flensburg), Ruckert (Würzburg), Scharff (Flensburg), Sperling (Leipzig), Wiesmann (Winterthur), Wunderlich (Nürnberg), Ziesche (Breslau), Zimmermann (Frankfurt a. M.) u. a. m.

Die Schulbehörden sind vertreten durch die gleichfalls auf eigene Erfahrung gestützten günstigen Urteile der Oberschulräte Dr. v. Sallwürck (Karlsruhe) und Dr. Schiller (Giefsen).

Unter den Ärzten, die Gelegenheit hatten, senkrecht und schrägschreibende Klassen zu vergleichen, herrscht Einstimmigkeit darüber, dafs die bessere Schreibhaltung bei der Steilschrift zu finden ist. Es seien erwähnt: Herm. Cohn (Breslau), Combe (Lausanne), Dollinger (Pest) Fuchs (Wien), Gelpke (Karlsruhe), Girard (Bern), Max Gruber (Wien), Hertel (Kopenhagen), Hoffa (Würzburg), Javal (Paris), Kotelmann (Hamburg), Kühner (Frankfurt a. M.), Krug (Dresden), Lorenz (Wien), Mikulicz (Breslau), von Reus (Wien), Ritzmann (Zürich), Seggel (München), Suschny (Budapest).

Hervorragende Beachtung beanspruchen eine Reihe von Kommissionsberichten, nach denen die Körperhaltung in den Kontrollklassen nicht nur begutachtet, sondern in ihren wesentlichen Stücken bei allen Kindern gemessen wurde. Solche Untersuchungsreihen besitzen wir aus den Städten München, Nürnberg, Fürth, Würzburg und Zürich. Überall treten die hygienischen Vorzüge der Steilschrift deutlich zu Tage, und insbesondere ist der Einfluſs der Zeile auf die Kopf- und Schulterhaltung bei allen Untersuchern so augenfällig, daſs dieser Grundpfeiler der Hygiene des Schreibens nunmehr als unerschütterlich gesichert gelten darf. In allen Steilschriftklassen zeigen die Linksneigungen von Kopf und Schultern einen niedrigeren Prozentsatz und geringeren Durchschnittsgrad, als in den schrägschreibenden Kontrollklassen derselben Untersuchungsreihe. Die Unterschiede der 5 Städte beruhen auf Abweichungen der Versuchsanordnung, die hier übergangen werwen können.

Tab. I.

Linksneigung von Kopf und Schultern.

	München		Nürnberg		Fürth		Würzburg *)		Zürich	
	Proct.	Grad	Proct.	Grad	Proct.	Grad	Proct.	Grad	Proct.	Grad
I. Kopf.										
a) Steilschrift	46.4	11.3	53.3	8.9	43.5	—	9.2	3.5	18.8	—
b) Schrägschrift	*67.4*	*15.2*	*72.9*	*13.6*	*73.9*	—	*58.0*	*8.1*	*36.7*	—
II. Schultern.										
a) Steilschrift	15.0	7.2	40.5	6.5	31.7	—	8.3	3.6	12.0	—
b) Schrägschrift	*24.1*	*7.8*	*56.0*	*8.2*	*65.9*	—	*28.6*	*4.9*	*32.5*	—

*) Aus Burkhards Tabellen berechnet.

Einen Maſsstab für die hygienische Leistungsfähigkeit der Steilschrift giebt Tabelle II., in welcher das Prozentverhältnis der guten und schlechten Schreibhaltung dargestellt ist.

Tab. II.

Gesamthaltung.

	München		Nürnberg		Fürth		Würzburg		Zürich	
	steil	schräg	steil	schräg	steil	schräg	steil	schräg	steil	schräg
1. asolut geeade	29.6	*14.2*	29.5	*11.9*	49.8	*5.1*	—	—	—	—
2. absolut und relativ gerade	89.9	*66.8*	66.6	*34.1*	85.2	*38.3*	81.6	*26.2*	74.8	*35.7*
3. schlecht	11.1	*33.3*	33.4	*66.0*	14.8	*61.7*	18.4	*73.8*	25.2	*64.3*

Die fünfjährige Probezeit der Steilschrift hat gelehrt, daſs diese Umgestaltung der Schreibweise eine namhafte Besserung der Körperhaltung herbeizuführen vermag. Welche Bedeutung dies für Wirbelsäule, Auge, Atmung und Blutumlauf des Kindes hat, ist klar. Ein Allheilmittel freilich ist auch die Steilschrift nicht. Gute Beleuchtung, angepaſste Bänke, sachgemäſse und strenge Schreibdisziplin können nicht entbehrt werden. Aber was man verständigerweise von der Steilschrift erwarten konnte, das hat sie in diesen Probejahren bewiesen. Sie ist eines der wirksamsten Mittel zur Verhütung der asymmetrischen (skoliotischen) Schreibhaltung.

Nürnberg. Dr. Paul Schubert.

Die erbliche Belastung in Dichtung und — Wahrheit.

Bei Besprechung der Werke Gerhart Hauptmanns äuſsert sich ein Nervenpathalog in der Beilage der »Allg. Ztg.« folgendermaſsen über das in der modernen Litteratur so viel miſsbrauchte biologische Gesetz der Vererbung: »Vererbt werden zunächst in der ‚realistischen‘ Dichtkunst nur Laster, Krankheiten und schlechte Eigenschaften, im Leben dagegen und in der Wirklichkeit zumindest ebenso häufig Talente, Vorzüge und glänzende Eigenschaften. Doch sehen wir vorerst von dem hellen Bilde gänzlich ab und halten wir uns ausschlieſslich an die häſsliche Seite dieser Lehre. Da müssen wir leider gleich eingangs bekennen, daſs unsere positiven, sichergestellten Kenntnisse über die Bedingungen, unter welchen eine Vererbung statthat, im höchsten Grade kümmerlich und der Ergänzung bedürftig sind. Wir wissen kaum annähernd, wer vererbt, nur ungenau und durchaus unzulänglich, was alles vererbt, und nur zum allergeringsten Teile endlich, wie vererbt wird. Vom Subjekt, von den vererbenden Teilen sind uns bestenfalls Vater und Mutter bekannt, der Einfluſs des Stammes, der Vorfahren, der Seitenverwandten hüllt sich fast stets in undurchdringliches Dunkel. Auch über das Objekt, über dasjenige, was zur Vererbung kommt, sind wir nicht allzu genau unterrichtet. Nur wenige Krankheiten, wie etwa die Syphilis, scheinen als solche von den Eltern auf die Kinder überzugehen, als Vererbung im eigentlichsten Sinne des Wortes. Viel häufiger dürfte nicht die Krankheit selbst, sondern bloſs eine gewisse Disposition, eine erhöhte Ansprechbarkeit, eine verminderte Resistenz gegenüber den krankmachenden Schädlichkeiten zur Vererbung kommen. Die Hilfszeitwörter »dürfen« und »scheinen«, die ich bei diesen Theorieen gebrauchen muſste, beweisen, wie wenig gefestet sich dieselben noch heutigen Tages darstellen. Das Wie der Vererbung endlich ist bis zur Stunde noch fast gänzlich terra in-

cognita. Nur bei einigen Krankheiten, wie bei der Syphilis und dem Alkoholismus, dürfen wir mit Wahrscheinlichkeit schon eine Vergiftung im Keime voraussetzen. Es mufs aber ferner mit aller Entschiedenheit betont werden, dafs keine wie immer geartete Schädlichkeit eine absolut sichere Gewähr für die Vererbung bietet. Denn immer handelt es sich bei dieser Übertragung pathologischer Zustände um ein blofses Können, nie um ein unvermeidliches Müssen! Je mehr der Schädlichkeiten sich häufen, desto wahrscheinlicher ist auch ceteris paribus der üble Einflufs auf die Nachkommenschaft; aber selbst im ungünstigsten Falle ist noch die Möglichkeit der Paralysierung durch anderweitige Gegenkräfte nicht völlig auszuschliefsen. Als solche paralysierende Momente wirken zum Exempel bei blofs einseitiger Belastung die volle Gesundheit des anderen Elternteils, eine vernünftige geregelte Lebensweise und vor allem eine zweckentsprechende Erziehung. Denn jede Vererbung ist die Resultierende eines Kräfteparallelogramms, an dessen einer Seite die verschiedenen Schädlichkeiten wirken, während an der anderen die entgegenstrebenden Heilfaktoren ihre Thätigkeit entfalten. Setzen wir z. B. den Fall, wir hätten den schädigenden Einflufs einer schweren Hysterie der Mutter bei den Kindern zu berechnen. Eine solche Krankheit legt allerdings sehr häufig den Grundstein zu allerlei Neurosen bei der Nachkommenschaft, allein es ist sehr wohl möglich, dafs, wenn keine andere Schädlichkeit mehr statthat, die Ungesundheit der Mutter durch die völlige Gesundheit des Vaters und des Stammes bis zum Verschwinden ausgeglichen wird. Würde weiter auch der Erzeuger selbst zur Belastung beitragen, indem er etwa zur Zeit der Empfängnis schon Säufer war, dann ist es freilich sehr wahrscheinlich, dafs auch die Kinder nicht mehr ganz heil davonkommen werden. Aber noch immer kann eine scharfsinnig geleitete Erziehung, völlige Trennung von den Eltern und dauernder Aufenthalt in guter Landluft auch diese Schädlichkeiten bannen. Im schwersten Falle endlich, wenn nicht blofs der Vater und Mutter neuropathisch sind, sondern auch die weitere Ascendenz ergriffen war, tritt allerdings nahezu ausnahmslos Entartung ein, aber selbst in solch verzweifelten Fällen ist immer noch eine aufhebende oder zumindest sehr beschränkende Wirkung der Heilpotenzen denkbar. Und es ist ein schwerer Fehler fast aller modernen Realisten, von Ibsen und Hauptmann angefangen bis zum letzten Jüngstdeutschen herab, dafs sie dieser Möglichkeit von Gegengewichten gar nicht gedenken oder sie bestenfalls blofs so nebenher und beiläufig erwähnen.«

Neuere Bücher über Schulverwaltung und Lehrerbildung.

Von **Dr. E. v. Sallwürk** in Karlsruhe.

F. W. Dörpfeld, Das Fundament einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung. 4. Lieferung. (S. 244—350 des Buches.) Hilchenbach, Wiegand, 1893.

Dörpfeld ist am 27. Oktober 1893 gestorben. Das mit der vorliegenden Lieferung beendete, aber nicht vollständig abgeschlossene Buch kann als sein Testament betrachtet werden, als ein sprechendes Zeichen seines unermüdlichen Eifers für den Stand und die Interessen, denen er sein Leben gewidmet hat. Es zeigt auch die Denkart und die schriftstellerische Eigentümlichkeit seines Verfassers besonders deutlich. Die ganze Pädagogik kennt keine schwierigere, keine durch widerstreitende Instanzen mehr verwickelte Frage als die der Volksschulverfassung. Es gilt hier, den Dingen historisch und begrifflich auf den Grund zu gehen, die constituirenden Momente der Frage scharf herauszuheben und dann mit unerbittlicher Logik die Folgerungen daraus zu ziehen. In Erörterungen dieser Art ist Dörpfeld Meister gewesen. Seine Deduktionen ermüden manchmal, da er auch die entferntesten Beziehungen der Frage nicht unerörtert lassen will und mit besonderem Eifer darauf sieht, dafs der logische Zusammenhang nach allen Seiten klar zu Tage trete. Dabei fehlen auch scharfe Seitenhiebe nicht, und dem Vertreter der gegenteiligen Ansicht soll es schliefslich klar werden, dafs er Ungereimtheiten gedacht oder gesprochen habe. Aber am Ende liegt das ganze Gebiet, das Dörpfeld mit seinem Leser durchschritten hat, ihm so klar vor den Augen, dafs er sich wohl wundern mag, so lange im Zweifel über die Sache gewesen zu sein. So ist denn auch Dörpfelds »Fundamentstück« von vielen berufenen Urteilern als der wahre Grundstein angesehen worden, auf dem der zukünftige Bau wenigstens der preufsischen Volksschule errichtet werden müsse. Wir haben, wie die Leser dieser Blätter wissen, uns zu diesem Bekenntnis nicht entschliefsen können. Wir stimmen mit Dörpfeld überein in der Forderung einer Interessenvertretung der Volksschule. Aber wir erkennen als die berechtigten Interessenten, die gleichmäfsig in die Schulverwaltung sich zu teilen haben und demgemäfs von vornherein mit gleichen Ansprüchen auf-

treten, nicht wie Dörpfeld Familie, bürgerliche Gemeinde, Religionsgemeinschaft und Staat an. Familie, Gemeinde und Staat sind vielmehr Stufen der nämlichen gesellschaftlichen Entwickelung und haben daher nicht mit gleichen Rechten nebeneinander zu treten. Anderseits ist der Staat eine Kulturinstanz wie die Kirche und zwar eine ältere, umfassendere, natürlichere. Bevor also an die Verteilung der Befugnisse an diese von Dörpfeld ohne weiteres als geborene Rechtsinhaber betrachteten Instanzen gegangen wird, müfste das Rechtsverhältnis, das zwischen ihnen besteht oder bestehen soll, erörtert werden. Das ist von Dörpfeld nicht in befriedigender Weise geschehen; denn dafür genügt der Umstand nicht, dafs „die Kinder, wenn sie erwachsen sind, als selbständige Mitglieder in diese Gemeinschaften eintreten“ und es der Wunsch dieser sein müsse, „dafs die Kinder so erzogen werden, dafs sie sich später als brauchbare und würdige Mitglieder erweisen“ (S. 64.), wohl aber genügt diese Dörpfeldsche Aufstellung, um von vornherein den Conflikt in ein Unternehmen hineinzutragen, das vom Streite immer fern bleiben sollte, weil der Unmündige, Urteilslose das Opfer deselben werden mufs.

Doch wir wollen nicht wiederholen, was wir früher ausführlich dargelegt haben, obwohl auch in diesem vierten Teile seines Buches Dörpfeld seine Grundansicht wiederholt einführt und erörtert. Wir gehen vielmehr zu dem über, was in dieser Schlufslieferung neu ist.

Dörpfeld glaubt, bei seiner Schulverfassung erhalte der Staat, „was ihm gebühre, dazu die Oberleitung“, während die Kirche in den Stand gesetzt werde, ihre Interessen selbständig zu vertreten (S. 252.) Wer dagegen einwenden würde, dafs eben die Interessen der Kirche denen des Staates zuwiderlaufen können, sodafs die selbständige Vertretung der ersteren die Rechte des Staates antaste, dem erwidert Dörpfeld, dafs es ein grofser Irrthum sei, wenn man die Rechte des Staates und der Kirche einander entgegenstelle: vielmehr haben sich bisher Bureaukratie und Hierarchie befeindet (S. 251.) Das könnte ein Streit um Worte sein; denn die Vertreter des Staates, diejenigen, welche das Recht des Staates verfassungsmäfsig zum Ausdruck zu bringen haben, werden eben immer das sein, was Dörpfeld Bureaukraten nennt. Aber die Sache liegt noch schlimmer. Die Kirche ist an sich herrschsüchtig und hat das in der Geschichte unzählige Male bewiesen. Das liegt in ihrer Natur und kann ihr gar nicht übel genommen werden. Es besteht darin auch nur dann eine Gefahr für den öffentlichen Frieden, wenn man sie wie Dörpfeld als Rechtsträgerin neben den Staat stellt. Wir können deshalb in seiner Schulverfassung keine Versicherung dafür erblicken, dafs dieser Streit endlich aufhöre. Dörpfeld zählt ferner eine Reihe von Mifsständen unseres heutigen Volksschulwesens auf, wobei er freilich mit der Einseitigkeit, die bisweilen seine Stärke ausmacht, nur an preufsische Zustände denkt. Er beklagt, dafs die Pädagogik auf den Universitäten nicht eigentlich vertreten sei, dafs den Hochschulen die pädagogischen

Seminarien fehlen, dafs dem Volksschulamt Recht, Ansehen und Dienstehre mangele, dafs nicht einmal ein vernünftiges Aufsichtssystem vorhanden sei [1]) und dafs der Staat auch die Einrichtungen für die Vorbildung der Volksschullehrer ungenügend und vielfach ohne rechte Einsicht getroffen habe. So sei es gekommen, dafs in der Nation kein rechtes Interesse für Erziehungsangelegenheiten vorhanden und es der Pädagogik nicht möglich gewesen sei, auch die Theologie in der wünschenswerten Weise zu befruchten. Diese Mifsstände sollen nicht geleugnet werden; der Ref. hat selbst über manchen derselben schwere Klagen zu führen gehabt. Aber sie bestehen gerade da weniger oder teilweise gar nicht, wo das Volksschulwesen zur Sache der Nation gemacht worden ist. Soll aber die Nation ein allgemeines Interesse für die Volksschule haben, wenn nicht sie, sondern die religiösen Bekenntnisse den Grundstein derselben zu legen haben? Soll der Lehrer in der Schule die Hauptperson sein, soll es eine wissenschaftliche, aus der Überzeugung und Erfahrung der Lehrer hervorgegangene Pädagogik geben, wenn wir evangelische und katholische, daneben auch noch, wie Dörpfeld, aber eigentlich nicht im Ernst, möglich erscheinen läfst, Simultanschulen neben einander haben, die in gar keinem unmittelbaren Zusammenhang zu einander stehen? Dörpfelds Vorschlag führt logischer Weise zur »freien« Schule, zur vollständigen Aufhebung der nationalen Volksbildung. Nun sehe man einmal zu, wer in Deutschland diese sogenannte freie Schule wünscht und wie diese Freiheit verstanden wird, und man wird begreifen, welcher Gefahr uns diese Schulverfassung entgegentreiben würde, in der so viel Gutes und Schönes liegt, an der aber der erste grundlegende Gedanke für diejenigen unannehmbar ist und bleibt, denen wahre befreiende Bildung des Volkes am Herzen liegt.

N. N., Antwort des Halleschen Lehrer-Vereins auf den offenen Brief des Herrn P. Kohlrausch: »Die geistliche Lokalschulinspection« (Nr. 12 des Schulblattes der Provinz Sachsen). Wiesbaden, E. Behrend. 31 S. kl. 8°. 60 Pf.

Der Verfasser des im Titel unserer Schrift genannten offenen Briefes hatte sich in einer früheren Broschüre für die Befreiung der Geistlichen von der Schulaufsicht ausgesprochen, der sie doch satt seien, nun aber in dem offenen Briefe an den Halleschen Lehrerverein seine Ansicht wieder geändert. Dieser hält nun seinen eigenen, die fachmännische Aufsicht verlangenden Standpunkt in aller Deutlichkeit dem an seiner eigenen Meinung irre gewordenen geistlichen Schulaufseher entgegen. Es sei ein unberechtigtes Verfahren, dem weltlichen Schulinspector nun alle die schlimmen Attribute beizulegen, welche die Lehrer an ihren geistlichen Vorgesetzten bis jetzt erfahren hätten. Wenn die geistliche Aufsicht das einzige Band ge-

[1]) Dörpfeld verlangt für jede mehrklassige Volksschule einen Hauptlehrer.

nannt werde, das noch die Schule mit der Kirche zusammenhalte, so liege darin ein durch nichts gerechtfertigter Vorwurf gegen den religiösen Sinn unserer Lehrer. Man möge nur die Lehrerbildung heben; dann brauche man dem Lehrer keine fremden Vorgesetzten zu geben. Das historische Recht der Kirche auf die Schule sei heute hinfällig, und während die Schule fortschreite, hemme die geistliche Aufsicht die Lehrer sogar in der durch den Beruf ihnen zur Pflicht gemachten pädagogischen und wissenschaftlichen Weiterbildung. Uebrigens sei die Kirche immer stiefmütterlich gegen die Schule gesinnt gewesen, und die sachkundigen Geistlichen verlangen nach und nach selbst, von Obliegenheiten befreit zu werden, denen sie nicht mehr nachkommen können.

Wir billigen alle diese Auseinandersetzungen und halten es für ein Verdienst des Halleschen Lehrervereins, dafs er so klar und bestimmt seine Meinung vertreten hat. Wir hätten nur gewünscht, dafs sein Brief an den geistlichen Schulinspector in natürlicherem Ton abgefafst wäre: Denn einfach ist von je der Wahrheit Wort gewesen, wie ein alter griechischer Vers lautet.

J. Langermann, Die Lehrerbildung im Lichte der Steinschen Staatsreform. Berlin u. Leipzig, Heuser. 1891. 35 S.

Es ist ein guter Gedanke, den Mafsstab der Forderungen, welche Stein in seinem Sendschreiben vom 24. November 1808 für die innere Wiedergeburt des preufsischen Staates erhoben hat, an die für die Lehrerbildung bis heute bestimmten Einrichtungen zu legen. Der Verf. kommt dabei zu dem Schlusse, dafs alle diese Einrichtungen nicht genügen, um die geistige und sittliche Kraft des Volkes durch die Erziehung zu freier Entwickelung zu bringen, dafs aber auch zur Bekämpfung des socialen Uebels, für die man jetzt die Volksschule heranziehen will, durch sie nichts geschehen kann, so lange man nicht endlich den Lehrern eine für ihre berufliche Aufgabe ausreichende Bildung und eine der Wichtigkeit ihres Amtes entsprechende gesellschaftliche Stellung verschafft. Seitdem der Verfasser seinen Vortrag ausgearbeitet hat, ist die Frage, die dieser behandelt, in Flufs gekommen. Möge der warme vaterländische Ton seiner Worte der begonnenen Arbeit förderlich werden.

G. Kalb, Die Volksschullehrerbildung nach den Forderungen der Gegenwart (Vortrag). Gotha, C. Gläser. 1891. 41 S. 16°.

Dieses unscheinbare Heftchen formuliert mit sachkundiger und triftiger Begründung diejenigen Forderungen, welche der beste und wissenschaftlich tüchtigste Teil der deutschen Lehrerschaft an die Berufsbildung der Volksschullehrer stellt. Der Verf. will, dafs der Lehrer die allgemeine Volksschule bis zum 12. Lebensjahr besuche, dann seine wissenschaftliche Ausbildung an einer lateinlosen Realschule begründe und frühestens mit dem 18. Lebensjahr in das Seminar eintrete, das nur Fachschule sein soll, ohne jedoch die wissenschaftliche Fortbildung des künftigen Lehrers zu vernach-

lässigen. Das Seminar soll kein Internat sein, nur wirkliche Lehrer zu Leitern haben und keinen konfessionellen Charakter tragen. Auch was über die Fortbildung der Lehrer nach der Seminarzeit gesagt wird, ist wohl überlegt und zweckmäfsig. Nur vor der »wissenschaftlichen Ausbildung der Volksschullehrer an den Hochschulen«, für die der Verf. sich auf den socialistisch gesinnten Professor Dodel-Port beruft (S. 28), möchten wir warnen, wenigstens in so weit, als sie nach dem Geiste Dodel-Ports betrieben werden soll.

K. Lorentz, Das Internat. Ein Beitrag zur Lehrerbildungsfrage. Leipzig, C. Jacobsen. 1893. 32 S. 8°.

Der Verf. wendet sich gegen die Kasernierung der Volksschulkandidaten; aber sein Bestreben geht eigentlich noch mehr auf eine allgemeine Hebung des Standes durch eine den Aufgaben desselben entsprechendere, eingehendere, gründlichere und weltmännischere Bildung. Er klagt zwar im Anfange auch über die kraftlose Kost der Seminare, über den allgemeinen Mangel an Freiheit, der dort herrsche; aber bedenklicher und folgenschwerer ist es ihm, dafs auch die geistige und gesellschaftliche Bildung unter diesem Zwange leide, dafs der Charakter dadurch gekrümmt und verdorben werde, dafs man die Zöglinge durch ihresgleichen überwachen lasse und dafs man die Kandidaten ohne die notwendige Sicherheit des Auftretens, ja ohne eigentlich abgerundete und gesicherte Kenntnisse, welche die Unruhe und Unbehaglichkeit des Internats nicht ermöglicht, in ihren Beruf entlasse. Die Stimmen der Autoritäten über das Internat sind zwar geteilt; doch nehmen die Freunde desselben immer günstige Verhältnisse an, wie sie in der Wirklichkeit sich äufserst selten finden. Neuere Gutachten sprechen sich fast durchgängig gegen das Internat aus. Zum Schlusse fordert der Verf., dessen mafsvolles und objektives Urteil durchaus anerkannt werden mufs, eine bessere Vorbildung der in die Seminarien Aufzunehmenden; er will sie realistischen Lehranstalten oder ähnlich eingerichteten Proseminaren entnehmen. Das Seminar sei reine Fachanstalt. Auch die Einrichtung der sächsischen Lehrerbildungsanstalten würde den Ansichten des Verf. entsprechen. Dann aber verlege man diese Anstalten in gröfsere Städte, wo auch Bildungselemente anderer Art ihre Wirkung auf die künftigen Volksschullehrer ausüben können. — Die Stimme des Verf. scheint uns gewichtig genug, um bei den ja doch bevorstehenden Neueinrichtungen für die Vorbildung der Volksschullehrer in Betracht gezogen zu werden, obwohl es uns scheint, dafs die Schaffung von Seminaren, welche den künftigen Volksschulkandidaten sofort nach Abschlufs der Volksschulbildung aufnehmen und nach Umlauf von fünf oder sechs Jahren als »ausgebildeten« Lehrer entlassen sollen, den Keim vieler Mifsstände, die man an den bestehenden Einrichtungen beklagt, wieder aufs neue aussät.

Johannes Titus, Dürftiger Unterricht. Ein Beitrag zur Reform der Lehrerbildung. Regensburg, Wunderling. 1894. 30 S. 8°.

Der wohl pseudonyme Verf. führt aus, dafs die (bairischen) Präparandenschulen nur den Volksschulunterricht wiederholen, sodafs für das Seminar ein zu umfangreicher Stoff übrig bleibt, der aber zu einer tüchtigen Durchbildung den Volksschulkandidaten doch nicht genügt. Er möchte die Präparandenzeit um ein Jahr verlängern, aber auch dem Seminar behufs ausgiebigerer praktischer Schulung eines zulegen. Bei solcher Einrichtung würde auch Raum für eine fremde Sprache geschaffen werden können. Als solche scheint dem Verf. nur das Lateinische, die Sprache der katholischen Kirche und der Juristen, empfehlenswert. Wir haben die verständigen Vorschläge des Verf. über eine vertiefende Behandlung der einzelnen Lehrfächer der Lehrerbildungsanstalten mit vielem Interesse gelesen, können aber nicht finden, dafs Geschichte der Philosophie durchaus in den Lehrplan der Seminarien gehöre, noch weniger aber, dafs einige Jahre lateinischen Unterrichts den Volksschullehrer befähigen werden, »den Aufklärung heischenden Bauer aus dem Schatze seines Wissens in der wünschenswerten Weise aufzuklären«. Noch unfafsbarer ist es uns, dafs die Verderbtheit unseres deutschen Stils »fast beim geringsten Arbeiter und Tagelöhner lateinische Sprachkenntnisse voraussetze« (S. 9). Dagegen zweifeln wir nicht, dafs die lateinische Stümperei, welche auf solche Weise den Volksschullehrern aufgedrängt wird, sie gerade dahin bringen müfste, wohin wir um keinen Preis sie wieder dürfen kommen lassen — zur *subalternen Schulmeisterei*! Dazu führen die bairischen Spezialitäten der Unterweisung in der Gemeindeschreiberei u. dgl., die unser Verf. beseitigt wissen will. Hätte er diesen Gedanken weiter verfolgt, so hätte er auch die Beseitigung der Präparandenschulen fordern und das Lateinische von der Schwelle des Seminars zurückweisen müssen: beide heben den Volksschullehrer nicht, sondern halten ihn künstlich auf der niedrigen Stufe fest, die sein Stand seit Diesterwegs Zeiten doch mit einer nicht genug anzuerkennenden Thatkraft zu überwinden trachtet.

Neue Bücher und Aufsätze.

a) Bücher.

Baumeister, Dr. A., Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. 3. Bd. 1. Abteilung. München, C. H. Beck. (255 u. 110 S.) 6,50 M.

Dexel, Lehr., Mart., Zur Reform des Sprachunterrichts in der Volksschule. (40 S.) München, R. Oldenbourg. 0,30 M.

Diebel, P. und R. Göhler. Aufsatzstoffe für die Volksschule. In Themen, Skizzen und ausgeführten Arbeiten. (XII, 116 S.) Lpzg., J. Klinkhardt. 1,20 M.

Dietz, Rud., Hohenzollernfürsten. Elf Lebensbilder für den ersten Geschichtsunterricht. (56 S. m. 11 Holzschn.) Hannover, C. Meyer. 0,60 M.

Fritzsche, R., Nach welchen Grundsätzen ist der Geschichtsunterricht zu gestalten, wenn er monarchisch-patriot. Gesinnung wecken soll. (26 S.) Bielefeld, A. Hellmich. 0,60 M.

Helmbrand, Lina und Emil Leuttner, Leitfaden für die Hand der Koch- und Haushaltungsschülerinnen. (64 S.) Wittenberg, R. Herrosé. 0,50 M.

Hesse, Ernst, Wie bringen wir unsere Schüler zu einer richtigen Rechtschreibung? Ein Beitrag zum Verständnis der neuen Rechtschreibung. (56 S.) Dresden. A. Huhle. 1 M.

Kolbe, Johs., Die biblische Geschichte in Lebensbildern. Ausgeführte Katechesen für die Oberstufe. 1. Teil: Das alte Testament. (XVI, 218 S.) Lpzg., H. G. Wallmann. 2,60 M.

Paust, J. G., Aus dem Buche der Natur. Fragen nach dem Warum zur Belebung des naturkundlichen Unterrichts. (176 S. m. 29 Abb.) Breslau, F. Hirt. 1,50 M.

Rosenburg, Herm., Lehr- und Übungsbuch d. deutschen Sprache für Präparandenanstalten. (190 S.) Breslau, F. Hirt. Geb. 1,80 M.

b) Aufsätze.

Elterich, Die Lehrerbildung — noch immer eine Reformfrage. (Pädagogium 8.) Lpzg, Klinkhardt.

Franke, Th., Der objektive und der subjektive Geist und ihre Bedeutung für die Pädagogik. (Repertorium der Pädagogik 7.) Ulm, Ebner.

Grosse, H., Zur Theorie und Praxis der Schulandacht. (Pädag. Blätter 2.) Gotha, Thienemann.

Gündel, A., Über das Wesen und die erziehliche Behandlung des Schwachsinnes. (Pädagogium 7.) Leipzig, Klinkhardt.

Kalthoff, Dr., Volkswirtschaftslehre und Volkserziehung. (Pädag. 8.) Leipzig, Klinkhardt.

Martin, Emil, Zur weiteren Ausgestaltung der Normalwörtermethode. (Leipziger Lehrerztg. 26, 27.) Leipzig, Klemm.

Pfütze, Pestalozzi und einige pädagog. Grenzbestimmungen. (Leipziger Lehrerztg. 28, 29.) Leipzig, Klemm.

Rosenkranz, C., Die praktischen Beziehungen des naturwissenschaftlichen Unterrichts der weiblichen Jugend. (Pädagog. Blätter 2.) Gotha, Thienemann.

Steiner, O., Die Affekte und ihre Behandlung in der Erziehung. (Rh. Blätter 2.) Frankfurt, Diesterweg.

Walsemann, H. F., Erscheinung und Reproduktion. (Pädagogium 7.) Leipzig, Klinkhardt.

Wilke, Edmund, Unsere Aussprache und ihre Pflege. (Päd. Ztg. 18, 19.) Berlin, W. und S. Löwenthal.

N. N., Die Naturkausalität in ihrer Entwickelung, Bedeutung und Anwendung. (Allg. d. Lehrer-Ztg. 17—20.)

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 7. *Juli* 1895. VI. Jahrg.

Die Sophisten.

Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik

von **Fr. Regener** in Braunschweig.

Nach den so ruhmreichen Perserkriegen, welche alle Kräfte des Volkes angespannt hatten, gelangten die griechischen Staaten zu ungeahnter Blüte. Vor allen war es die Stadt Athen, die immer mehr zur Weltstadt heranwuchs. Ihre Bürger gewannen den täglichen Lebensbedarf durch Ackerbau und Handel, durch vielseitige Betriebsamkeit und Teilnahme an den öffentlichen Arbeiten; sie befafsten sich als Archonten und Strategen, als Ratsherren und Richter mit der Leitung der Staatsgeschäfte und der Rechtspflege, sie dienten als Krieger in den Reihen der Hopliten oder als Seeleute und Schiffssoldaten auf der Flotte. »Und wenn die Waffen oder die Berufsgeschäfte ruhten, da übten und stärkten die jüngeren Männer ihre Glieder im Ringkampfe und wetteiferten im mutigen Turnspiele; alt und jung leistete hilfreiche Hand bei den Bauwerken, welche bald zum Schutze Athens und seines Hafens, bald zur Zierde der Stadt und zur Bequemlichkeit und Erholung der Einwohner, bald zur Ehre der Götter errichtet wurden; und das gesamte Volk ergötzte sich an den festlich geschmückten Aufzügen und zog Unterhaltung, Belehrung und Erhebung aus den herrlichen Schöpfungen der Dichter, welche sie in den majestätischen Theatern an sich vorübergehen sahen.« (Weber.) Die Wissenschaft, bisher nur gepflegt in den stillen Kreisen der Forscher, trat in den Dienst des praktischen Lebens, wie denn z. B. die Werke der Baukunst eine hohe Ausbildung der Mechanik voraussetzen. Der Geschmack an Kunst, Litteratur und Dichtung durchdrang allmählich alle Klassen; durch Litteratur und Dichtung aber wurden die Lehren der Wissenschaft in immer weitere Kreise getragen. Das Interesse an den geistigen Gütern des Lebens, sonst den vornehmen und gebildeten Ständen vorbehalten, drang immer

mehr auch in die mittleren Stände hinein, immer weiterer Schichten bemächtigte sich ein aus »Bedürfnis, Neugier und Staunen« gemischter Bildungsdrang. »Alle Welt wollte wissen, was man denn nun da in den Schulen durch Forschen und Nachdenken über die Natur der Dinge herausgebracht habe.« (Windelband.)

Im klassischen Altertume geht das Leben des Einzelnen gänzlich im Leben des Staates auf; der Einzelne hat nur Wert, soweit er ein tüchtiger Staatsbürger ist. In Athen war namentlich durch Perikles das Gemeinwesen von allen Schranken und Hemmnissen befreit und zur reinen Demokratie mit voller Rechtsgleichheit aller Bürger ausgebildet worden. Auch die meisten anderen Staaten hatten nach und nach die demokratische Verfassung eingeführt. Wie in Athen, so brachte auch in den übrigen Staaten die demokratische Verfassung es mit sich, dafs der einzelne Staatsbürger es nicht nur als sein Recht, sondern als seine Pflicht ansah, sich am öffentlichen Leben zu beteiligen. »Das Bewufstsein der Wichtigkeit, die der Bürger als thätiges Glied der souveränen Volksgemeinde oder des höchsten Gerichtes erlangte, erfüllte ihn mit stolzer Selbstgefälligkeit, die der öffentlichen Thätigkeit noch einen besonderen Reiz verlieh.« Je mehr aber die Bildung der Masse stieg, um so mehr mufsten sich die Anforderungen an diejenigen steigern, die Einflufs und Macht im Staate erlangen wollten. Ein Haupterfordernis aber zu politischer Wirksamkeit in einem demokratischen Staate ist die Beredsamkeit; wer Einflufs auf die Massen gewinnen wollte, der mufste der Rede mächtig sein.

Dieses Bedürfnis nach einer allseitigen theoretischen wie rhetorischen Bildung rief eine besondere Klasse von Leuten hervor, welche ein förmliches Gewerbe daraus machten, die Ergebnisse der Wissenschaft dem Volke mitzuteilen, die Wissenschaft zu popularisieren und zu politischer Tüchtigkeit und Wirksamkeit, die bis dahin lediglich Sache der Erfahrung und des Talentes gewesen war, die nötige Vorbildung zu geben. Diese Männer waren die S o p h i s t e n. Indem die Sophisten diesen unabweisbaren Bedürfnissen entgegenkommen, stehen sie ganz im Dienste ihrer Zeit, sind sie ganz mit dem Volke verwachsen. Darin unterscheiden sie sich wesentlich von den Philosophen früherer Zeiten. Die alten Philosophen pflegten die Wissenschaft in vornehmer Zurückgezogenheit; die Sophisten bringen sie auf den Markt. Jene betrachten die Philosophie als ein Gut, das nur von der Gottheit erleuchtete Geister unter heifsem Ringen erwerben können; diese machen sich anheischig, sie jedermann mitzuteilen. Indem die Sophisten historische,

naturwissenschaftliche, mathematische, sprachliche, philosophische Kenntnisse verbreiten, sind sie Träger der griechischen Aufklärung. Darin, dafs sie dem allgemeinen Bildungsdrange, dem allgemeinen Bedürfnisse entgegenkommen, liegt ihre geschichtliche Berechtigung, die geschichtliche Notwendigkeit ihres Auftretens. Darin aber, dafs sie sich den wechselnden Meinungen und Leidenschaften des Volkes anzupassen suchten, lag die Gefahr, der sie unterlegen sind. »Denn es ist eine ausgemachte Sache: wenn jemand sich mit der Menge abgiebt und vor ihr mit einer Poesie oder sonst mit einem Kunstwerke oder in einem Staatsdienste auftritt und aufser den ihn ohnehin schon beengenden Natureinflüssen sich auch noch dem Einflusse des Pöbelurteils unterwirft, so gebietet ihm die Notwendigkeit, nur solche Leistungen zu liefern, welche den Beifall der Menge erhalten können; darüber aber, dafs diese Leistungen sich auf das ewig Gute und Schöne gründeten, eine Rechtfertigung geben zu wollen, ist lächerlich«[1]).

Das griechische Wort Sophos, weise, der Weise, bezeichnet ursprünglich einen Mann von geistiger Tüchtigkeit, von Bildung und Erfahrung jeder Art, von praktisher Lebensweisheit, wie denn z. B. in Staatsgeschäften erfahrene Männer und Dichter so genannt werden[2]). Als aber eine selbständige theoretische Wissenschaft sich zu bilden begann, wurden als Weise besonders diejenigen bezeichnet, die durch lebendiges Selbstdenken die Weisheit selbstthätig erwarben und erzeugten, die Theoretiker[3]). Die gleiche Bedeutung hat ursprünglich der Name Sophist. Er bezeichnet einen Mann, der weiser Dinge kundig ist, einen Mann, der im Besitze von Kenntnissen ist, einen Mann der Wissenschaft[4]). Daher zählt denn auch Protagoras zu den Sophisten alle diejenigen, welche für Geist und Körper bildend gewirkt haben: Dichter, Orakelsprecher, Mysterienstifter, Pfleger der Gymnastik, Kunsttheoretiker[5]). Seitdem aber Protagoras zuerst sich selbst mit stolzem Selbstgefühle einen Sophisten genannt hatte, bekam der Ausdruck die Bedeutung eines »Lehrers der Wissenschaft« und der politischen Tüchtigkeit[6]). Protagoras aber war der erste Lehrer der Wissenschaft, der berufsmäfsig gegen Bezahlung Unterricht erteilte; es erhielt daher seit Protagoras den Namen Sophist jeder, der einen Beruf daraus

[1]) Plato Republ. VI. p. 393.
[2]) Herodot I. 29. Diog. Laërt. I. 12.
[3]) Herodot IV. 95.
[4]) Prot. p. 312.
[5]) das. p. 316.
[6]) das. p. 317. 318. 349.

machte, gegen Entgelt in den Wissenschaften zu unterrichten.

Protagoras soll für einen Lehrkursus ein für allemal einen bestimmten Preis, nämlich 100 Minen=7860 M. gefordert haben[1]). Diese Summe ist sicher übertrieben. Jedenfalls zahlte der Schüler den Betrag erst nach Vollendung des Unterrichtskursus, auch blieb ihm die Möglichkeit offen, sich billiger abzufinden. Wollte nämlich jemand, der den Unterricht des Sophisten genossen hatte, den festgesetzten Preis nicht zahlen, so ging er in einen Tempel, leistete einen Eid darauf, wie viel nach seinem Ermessen die bei Protagoras erworbenen Kenntnisse wert seien, und so viel bezahlte er dann[2]). Immerhin hing also die Bestimmung des Entgeltes schliefslich vom Schüler ab, was auch Aristoteles bestätigt[3]). Prodikos hielt Vorlesungen zu verschiedenen Preisen; die eine hielt er für 50 Drachmen (39 M.), eine andere kostete nur eine Drachme (78 Pf.)[4]).

Es giebt aber nichts, was Sokrates und Plato an den Sophisten so sehr tadeln als den Umstand, dafs sie sich für ihren Unterricht bezahlen lassen, dafs sie aus dem Unterrichte ein Gewerbe machen. Sie sind dadurch genötigt, sagt Sokrates, ihr Pensum, für das sie Lohn bekommen, auch bei solchen Schülern abzuarbeiten, die keine Befähigung für die Wissenschaften haben, während er selbst nur diejenigen das Gute lehren will, die gut beanlagt sind. Auch nehmen sie Geld, um ein Wohlleben führen zu können, während der Weise der Speise, des Getränkes und der Kleidung nur bedarf, um den Körper zu nähren und zu schützen. Die Sophisten freilich warfen ihm dagegen ein, dafs sein eigener Unterricht wohl nichts wert sein müfste, da er selbst ihn keines Preises wert erachte.[5]) Plato tadelt es wiederholt, dafs die Sophisten Geld und anderweitigen Dank von ihren Schülern fordern, und bezeichnet es als eine Albernheit, wenn sie, die sich als Lehrer der Tugend ausgeben, sich doch zuweilen über ihre Schüler beklagen, dafs sie ihnen ihren Lohn vorenthielten und andern Dank nicht abstatteten, obwohl sie doch von ihnen Wohlthaten empfangen hätten. Denn »was kann unsinniger sein als diese Rede, dafs Menschen, welche gut und gerecht geworden seien, denen die Ungerechtigkeit von ihrem Lehrer abgenommen sei, während sie Gerechtigkeit dafür erhalten hätten, Unrecht thäten mit etwas, das sie

[1]) Diog. Laërt. IX. 52.
[2]) Prot. p. 328.
[3]) Eth. Nik. IX, 1.
[4]) Plato, Kratyl p. 384.
[5]) Xenophon, Mem. I, 6.

gar nicht haben?«[1]) Nach Platos Meinung leidet die Würde der Wissenschaft darunter, wenn man sie feil bietet wie der Händler seine Waren und sie erkauft, wie man vom Krämer etwas erhandelt.[2]) Wer die Wissenschaft besitzt, der soll sie seinen Freunden und Mitbürgern aus Liebe zur Wissenschaft und zu den Freunden mitteilen, und wer sie erwerben will, der soll es thun aus freier Neigung und Liebe zur Wissenschaft, ohne Sonderinteressen zu verfolgen. Nicht entehrend dagegen ist es nach Plato, für den Unterricht in Handwerk und in der Kunst, die den Körper bilden will, sich bezahlen zu lassen.

Wie wenig indes die Zeitgenossen in dieses absprechende Urteil Platos einstimmten, zeigt sich schon darin, dafs die Sophisten sich eines grofsen Zudranges von Schülern erfreuten, dafs ihr Unterricht sehr gesucht war. Namentlich waren es lernbegierige und thatenlustige Jünglinge, die ihrer Unterweisung teilhaftig zu werden suchten, so dafs sie ihnen, wie Plato sagt, Königen gleich Geschenke brachten,[3]) sie mit Geld und Ehren überhäuften, sie wegen ihrer praktischen Weisheit fast auf den Händen trugen[4]). Von Protagoras, der seine Kunst 40 Jahre hindurch betrieben hatte, erzählt Plato selbst: »In dieser ganzen Zeit bis auf den heutigen Tag ist sein Ruhm um nichts vermindert worden. Und so ist es nicht nur mit Protagoras — fügt er hinzu — sondern auch mit noch gar vielen anderen, die teils vor ihm gewesen sind, teils noch jetzt leben.« Soll doch Protagoras allein mit seiner Weisheit mehr Geld verdient haben als Phidias mit seinen Kunstwerken und zehn andere Bildhauer[5]). Dem Prodikos wies sogar Sokrates Schüler zu, ja er selbst hatte die Vorträge desselben über Synonymik gehört[6]). Da es Sokrates bei seinen Begriffsbestimmungen auf Feststellung des Sprachgebrauchs der Wörter ankam, so mufste er ja ein natürliches Interesse an diesen Vorträgen des Prodikos haben. Es war auch in Griechenland keineswegs unerhört, für geistige Erzeugnisse klingenden Lohn zu beanspruchen: Pindar, Simonides und andere Dichter liefsen sich ihre Verse bezahlen. Es mag sein, dafs einzelne Sophisten vorwiegend um des Gewinnes willen Unterricht erteilten, dafs einzelne lohnsüchtig und geldgierig waren; im allgemeinen aber läfst sich solches

[1]) Gorgias p. 519.
[2]) Prot. p. 313.
[3]) Phaidros p. 266.
[4]) Republ. X. p. 600.
[5]) Menon p. 91.
[6]) Charm. p. 163.

nicht behaupten. Sokrates und Plato konnten den Sophisten schon deshalb nicht sehr günstig gesinnt sein, weil beide nicht Anhänger der unbedingten Volksherrschaft waren, diese aber mit ihrer Lehrthätigkeit völlig im Dienste der Demokratie standen. »Wenn nicht die Philosophen zur Herrschaft im Staate kommen«, schreibt Plato in der Republik, »oder die Herrscher nicht aufrichtig und gründlich Philosophie treiben, wenn nicht die Macht im Staate und die Philosophie in einer Hand liegen, so giebt es kein Ende der Leiden für die Staaten und für die Menschheit.«

Da die Sophisten ein Wanderleben führten, so mufsten sie schon dieserhalb aus ihrer Lehrthätigkeit Nutzen ziehen, wenn sie nicht etwa begütert waren, wie Plato. Das Ziel ihrer Wanderung war meist Athen, der Mittelpunkt des geistigen Lebens in Griechenland. »Hier war das Bildungsbedürfnis auch bei dem geringeren Bürger am lebhaftesten entwickelt, hier begann das Wissen eine sociale und politische Macht zu werden, hier war in Pericles die Präponderanz der Bildung verkörpert.« (Windelband). Auch dieses Wanderleben wird von Plato getadelt: »Das Geschlecht der Sophisten halte ich zwar für sehr erfahren im Reden und vielen anderen schönen Dingen, fürchte aber, weil es in den Staaten umherzieht, dafs es unfähig sei, das Richtige zu treffen, wenn es sich darum handelt, wie viel und welcherlei wissenschaftliche und zugleich staatskluge Männer in Kampf und Schlachten, sowie in der jedesmaligen Unterhandlung in That und Wort zur Erreichung des Zieles nötig sein dürften.«[1]) In der That ist ein Leben ohne festen Wohnsitz geeignet, ein Schwanken der Anschauungen und Grundsätze herbeizuführen, jedenfalls verhindert es, nach antiker Weise ganz in dem Staate aufzugehen. Es mochte indes auch andern ergehen wie den Brüdern Euthydemos und Dionysodoros, die bürgerlicher Streitigkeiten wegen ihre Heimat verloren hatten. Für die meisten bildete, wie gesagt, Athen als das »Prytaneion der Weisheit Griechenlands« das Ziel der Wanderschaft, und die Wünsche derjenigen Sophisten, denen überhaupt ein wissenschaftliches Interesse eigen war, mufsten sich naturgemäfs dahin richten. Nicht selten wurden sie auch zu diplomatischen Sendungen gebraucht, da sie dazu ihrer Redegewandtheit halber besonders geeignet waren.

Die Sophisten bezeichnen sich selbst als Lehrer der Tugend. Das Wort Tugend hat jedoch bei den Alten einen andern Sinn als bei uns. Plato spricht von einer Tugend der Hunde und der Pferde, der Augen, der Geräte,

[1]) Timaios p. 19.

des Erdbodens, des Körpers und der Seele. Das Wort bezeichnet im allgemeinen diejenige Beschaffenheit eines Gegenstandes, die seiner natürlichen Bestimmung entspricht. Die Bestimmung des Menschen nun ist manigfaltig; aber für den freien Mann giebt es eine Haupttugend, diejenige nämlich, ein tüchtiger Staatsbürger zu sein. Jünglinge zu tüchtigen Staatsbürgern auszubilden, d. h. die Tugend zu lehren, sehen die Sophisten als das Ziel ihrer Thätigkeit an; darum wollen sie ihre Schüler befähigen, sowohl ihr eigenes Hauswesen, als auch den Staat wohl verwalten zu können.

Es gab eine Zeit, lehrt Protagoras, wo zwar Götter waren, aber noch nicht sterbliche Wesen. Als nun aber für diese die vom Schicksale bestimmte Zeit ihrer Erzeugung gekommen war, da bildeten sie die Götter in der Erde Schofs aus einer Mischung von Erde und Feuer. Epimetheus stattete sie mit allerlei Schutzmitteln aus, mit Stärke und Schnelligkeit und allerlei Waffen, damit sie der wechselseitigen Vertilgung entrinnen möchten. Ebenso verschaffte er ihnen Schutz gegen den Wechsel der Jahreszeiten. Hierauf wies er ihnen ihre Nahrung zu: den einen der Erde Kräuter, andern der Bäume Früchte oder Wurzeln. Einige auch sollten sich von anderen Tieren nähren. Diesen jedoch gewährte er eine geringe Fortpflanzung, denen aber, die ihnen zum Frafse dienen, eine starke. So sorgte er dafür, dafs jede Gattung erhalten bliebe. Nur den Menschen hatte er vergessen, dieser war nackend, ohne Fufsbekleidung und Decke und ohne Bewaffnung. Prometheus aber, an den sich Epimetheus in seiner Ratlosigkeit gewandt hatte, stahl den Göttern die im Feuer schaffende Kunst und Weisheit und schenkte sie den Menschen. So hatte der Mensch teil an den Vorzügen der Götter, weshalb er denn auch unter allen Geschöpfen das einzige ist, das an Götter glaubt. Der Mensch gestaltete nun Sprache und Worte durch seine Kunstfertigkeit und erfand sich Wohnung, Kleidung und Nahrung. Anfangs jedoch wohnten die Menschen vereinzelt, Städte und Staaten gab es nicht. So aber kamen sie durch die wilden Tiere um, weil sie in allen Stücken schwächer waren als diese; auch gewährte ihnen die Geschicklicheit ihrer Hände zwar hinlängliche Hilfe, ihr Leben zu erhalten, aber zur Bekämpfung der wilden Tiere reichte sie nicht aus, weil sie die staatsbürgerliche Kunst noch nicht besafsen. Sie suchten sich deshalb zu vereinigen und zu erhalten, indem sie Städte gründeten. Damit sie aber nicht sich gegenseitig Unrecht und Schaden zufügten, gab ihnen Zeus sittliche Achtung und Gerechtigkeit als der Staaten Ordner und Freundschaft

knüpfende Bande. Sittliche Achtung und Gerechtigkeit aber wurden allen mitgeteilt; denn es könnten keine Staaten zustande kommen, wenn nur wenige ihrer teilhaftig wären, wie es bei den Künsten der Fall ist. Wo es sich um eine Kunstfertigkeit handelt, wie z. B. um das Bauwesen, kommt deshalb nur wenigen Anteil an der Beratung zu; treten aber die Athener über einen Gegenstand in Beratung, bei dem es auf bürgerliche Tüchtigkeit ankommt, welche ganz auf dem Wege der Gerechtigkeit und Besonnenheit wandeln mufs, dann hören sie mit gleichem Rechte jedermann, weil es jedem gebührt, an dieser Tüchtigkeit teil zu haben, wenn überhaupt Staaten bestehen sollen.

Dafs aber wirklich alle Menschen annehmen, jedermann habe Anteil an der Gerechtigkeit und der sonstigen Bürgertugend, das beweist folgender Umstand: Wenn sich jemand für geschickt in einer Kunstfertigkeit ausgiebt, ohne es zu sein, so lacht man ihn aus und hält ihm vor, dafs er sich wie ein Verrückter benehme. Anders aber steht es mit der Gerechtigkeit und sonstigen Bürgertugenden, man verlangt sie nämlich von jedermann und meint, dafs derjenige nicht unter Menschen leben dürfe, der sie nicht besitzt.

Sie ist aber nicht angeboren, sondern mufs durch sorgfältiges Bemühen erworben werden, mithin läfst sie sich lehren. Dafs es so sei, beweist das alltägige Leben. Niemand zürnt denen, die von Natur oder durch Zufall Fehler an sich tragen, wie Häfslichkeit, Kleinheit und Schwächlichkeit. Wenn aber jemand Vorzüge nicht hat, die durch Fleifs, Übung und Belehrung erworben werden können, so läfst man Zurechtweisung und Strafe eintreten. Wer aber Ungerechtigkeit und Gottlosigkeit oder überhaupt das zeigt, was der bürgerlichen Tugend und Tüchtigkeit entgegengesetzt ist, den weist jeder zurecht, in der Überzeugung nämlich, dafs man durch sorgfältiges Bemühen und durch Belehrung in den Besitz der Tugend zu gelangen vermag. Denn niemand bestraft die Unrechthandelnden, weil sie ein Unrecht gethan haben, sondern damit der Thäter nicht wieder Unrecht begehe, noch auch die anderen, welche sehen, wie er bestraft wird. Wer aber von dieser Absicht ausgeht, der spricht damit aus, dafs die Tugend anerzogen und gelehrt werden könne. Diese Überzeugung haben also alle diejenigen, welche im eigenen Hause oder von Staats wegen Strafen verhängen.

Und in der That unterweist man ja auch die Kinder in der Tugend von den frühesten Jahren an. Sobald nur das Kind versteht, was ihm gesagt wird, mühen sich Amme, Mutter, Aufseher und Vater selbst, dafs es so gut wie mög-

lich werde, indem sie es bei jeder Handlung und jedem Worte belehren und aufmerksam machen: das ist recht, und das ist unrecht, dies löblich und das schändlich, dies fromm und das gottlos, dies thue und das thue nicht. Gehorcht es willig, so ist es gut; wo aber nicht, so geben sie ihm durch Drohungen und Schläge wieder die gerade Richtung. Schicken sie es in die Schule, so legen sie es dem Lehrer dringend ans Herz, mehr auf die gute Zucht ihrer Kinder zu sehen als auf Lesen, Schreiben, Rechnen und Lautenspiel. Und die Lehrer sehen darauf. Haben aber die Kinder das Lesen gelernt, und verstehen sie nun die Schrift ebenso gut wie die mündliche Rede, so legen die Lehrer ihnen die Verse guter Dichter zum Lesen vor, halten sie auch an, die Verse auswendig zu lernen, worin gute Lehren, Lobeserhebungen und Verherrlichungen trefflicher Männer aus alter Zeit enthalten sind, damit die Knaben ihnen nacheifern und ihnen ähnlich zu werden bestrebt seien. Und wie die Elementarlehrer so halten auch die späteren Lehrer bei der ihnen anvertrauten Jugend auf gute Sitte, sorgen dafür, dafs sie nichts Übles thun, und arbeiten durch Zitherspiel und anderer guter Dichter Lieder dahin, das Gefühl für Takt und Einklang den Gemütern der Knaben zu eigen zu machen, auf dafs sie sanfter und durch die höhere Empfänglichkeit für Mafs und Wohlklang tauglich werden zu reden und zu handeln; denn das ganze Leben des Menschen bedarf des Ebenmafses und des innern Einklangs. In Übereinstimmung damit schicken die Väter sie noch aufserdem zum Turnmeister in die Schule, damit auch ihr Körper veredelt werde und so die veredelte Gesinnung unterstütze, und sie nicht genötigt werden, wegen der schlechten Beschaffenheit des Körpers zu zagen im Kriege und in allen anderen Unternehmungen. Wenn sie aber die Schule verlassen haben, so zwingt sie der Staat, die Gesetze kennen zu lernen und nach ihrer Vorschrift zu leben, damit sie nicht nach eigenem Gutdünken unbedacht handeln. Geradeso wie die Elementarlehrer denjenigen Knaben, die noch nicht ordentlich schreiben können, mit dem Griffel Linien vorziehen und ihnen dann erst die Schreibtafel in die Hand geben, und sie dergestalt nötigen, nach Anleitung dieser Linien zu schreiben, zieht auch der Staat in den Gesetzen, den Schöpfungen trefflicher alter Gesetzgeber, solche Linien und zwingt die Bürger, nach ihnen zu regieren und sich regieren zu lassen, und bestraft die Übertretung. Wird nun aber so grofse Sorgfalt von den Einzelnen wie vom Staate auf die Tugend verwandt, so mufs die Tugend wirklich etwas Lehrbares sein.

Nicht selten mifsraten jedoch die Söhne tüchtiger Väter. Aber wenn jeder Vater seine Söhne im Flötenblasen unterrichtete, würden darum die Söhne guter Flötenbläser eher auch gute Flötenbläser werden als die der schlechten Bläser? Nein, sondern wessen Sohn die besten Anlagen hätte, der würde auch darin Fortschritte machen und sich einen Namen erwerben, wessen Sohn aber ohne Anlagen wäre, der würde es auch nicht dazu bringen, und oft würde der Sohn eines guten Flötenbläsers ein schlechter und der eines schlechten ein guter werden. Aber alle würden doch noch leidliche Flötenbläser werden im Vergleiche mit denen, die gar nichts vom Flötenblasen verstehen. Ebenso verhält es sich hinsichtlich der Tugend. Wer unter denen, die unter Gesetzen und gebildeten Menschen aufgewachsen sind, als ungerecht erscheint, der wird noch ein Meister in der Gerechtigkeit sein gegenüber denjenigen, die weder Erziehung noch Bildung empfangen haben, noch unter Zwang leben, der sie fortwährend dazu anhält, sich der Tugend zu befleifsigen. Man mufs sich daher freuen, wenn sich jemand findet, der es, wenn auch nur ein wenig, besser versteht als wir, andere in der Tugend zu fördern. Und für dergleichen Leute halten sich die Sophisten, indem sie sich befähigt glauben, andere Menschen in manchen Stücken zu geistiger und sittlicher Bildung verhelfen zu können.[1])

Es fragt sich aber: Worin besteht die Tugend? Die Tugend des Mannes ist, so lehrt Gorgias, dafs er geschickt sei, die Angelegenheiten des Staates zu verwalten und mittelst der Verwaltung der Staatsangelegenheiten seinen Freunden Gutes zu thun, seinen Feinden aber Böses[2]), und dabei selbst auf der Hut zu sein, dafs ihm nichts Böses widerfahre. Das Weib mufs das Hauswesen wohl besorgen, indem es im Innern alles im guten Stande erhält und dem Manne gehorsam ist. Eine andere Tugend ist dann die des Kindes, sowohl des männlichen als auch die des weiblichen, eine andere die des älteren Mannes, die des Freien und die des Sklaven. Überhaupt giebt es für jede Handlungsweise und für jedes Alter bei jedem Geschäfte für jeden

[1]) Protagoras p. 320–328.

[2]) Es gehört nach antiker Denkweise durchaus zum Wesen des tüchtigen Mannes, dafs er den Freunden Gutes thue, den Feinden Böses. Ein trefflicher Mann, sagt Sokrates, freut sich über nichts mehr als über werte Freunde, dafs er durch die rechtschaffenen Thaten seiner Freunde sich nicht minder geehrt vorkommt als durch die eigenen, dafs er sich über ihr Wohlbefinden nicht minder freut als über sein eigenes, auch für ihr Wohlergehen zu arbeiten nicht nachlassen werde, dafs er seine Freunde im Wohlthun, seine Feinde im Schadenthun übertreffe. Xenophon Memorab. II. 6. 36.

seine besondere Tugend wie seine besondere Untugend[1]). Die Tüchtigkeit der Menschen ist also verschieden, erstlich nach dem Geschlechte, denn eine andere ist die Tugend des Mannes, eine andere die des Weibes; dann nach dem Alter, denn die Tugend des Kindes ist verschieden von derjenigen des Mannes; weiter nach der Lage einer Person, denn die Tugend des Freien ist eine andere als die des Unfreien, ja für jede Person ist für jeden Beruf, selbst für jede Handlung die Tugend verschieden. Es giebt daher weder eine allgemeine Tugend, noch einen allgemeinen Begriff der Tugend, und daher auch keinen Unterricht in der Tugend im allgemeinen. Was man lehren kann, sind immer nur besondere Tugenden: die Tüchtigkeit des Mannes, des Weibes, des Kindes, des Freien, des Unfreien u. s. w. Es giebt scheinbar gewisse Tugenden, die allen gleichmäfsig zukommen, wie z. B. die Gerechtigkeit; aber in Wirklichkeit ist die Gerechtigkeit des Mannes eine andere als die des Weibes und des Kindes.

Derselben Ansicht ist Aristoteles. Er schreibt: »Es ist anzunehmen, dafs zwar alle der Tugend fähig sein müssen, aber nicht in derselben Weise, sondern so weit es jedem zu seiner Bestimmung nötig ist. Es giebt eine Tugend aller, und dennoch ist die Weisheit des Weibes und des Mannes oder ihre Tapferkeit und Gerechtigkeit nicht eine und dieselbe, wie Sokrates meinte, sondern das eine ist die Tapferkeit des Herrschenden, das andere die des Dienenden, und ebenso verhält es sich mit den übrigen Tugenden. Dies wird auch klar, wenn man die Tugenden mehr im Einzelnen betrachtet, denn man täuscht sich, wenn man so im allgemeinen erklärt, Tugend sei die gute Verfassung der Seele, oder sie sei das Rechtthun u. dgl. mehr; viel richtiger verfahren diejenigen, welche wie Gorgias die Tugenden nacheinander herzählen, als wenn man so definiert. Was der Dichter (Sophokles im Ajax V. 293) vom Weibe sagt: »Des Weibes Schmuck ist Schweigen«, das mufs man auf alle diese Verhältnisse beziehen; nur vom Manne gilt es nicht mehr.«[2])

Da die Sophisten mit dem Anspruche auftreten, Lehrer der Tugend zu sein, so liegt die Frage nahe: Ist die Tugend lehrbar? Ist die Tüchtigkeit des Menschen, vor allem die politische Tüchtigkeit, eine Gabe der Natur, oder kann sie ihm durch Unterweisung zugeeignet werden? Diese Frage war seitdem ein stehendes Problem der Ethik; Sokrates,

[1]) Plato Menon p. 71.
[2]) Aristoteles Politik I. c. 13.

Plato, die Kyniker, die Stoiker, Cicero, Plutarch u. s. w. haben sie untersucht. Als Sokrates gefragt wurde, ob die Tapferkeit etwas Lernbares oder Angeborenes sei, erwiderte er: »Ich glaube zwar, dafs wie ein Körper stärker zur Ertragung von Mühen ist als ein anderer, so auch ein Geist von Natur mutiger gegen Gefahren ist als ein anderer; denn ich sehe, dafs sich Menschen, die nach denselben Gesetzen und Gebräuchen erzogen werden, sehr voneinander unterscheiden. Aber doch glaube ich, dafs jede natürliche Anlage durch Unterricht und Übung zur Tapferkeit gesteigert werden kann. Ich sehe aber, dafs auch in allen übrigen Dingen auf gleiche Weise die Menschen nicht nur von Natur untereinander verschieden sind, sondern auch durch Fleifs viel vorwärts kommen. Hieraus erhellt aber, dafs alle, sowohl die Fähigeren als auch die von Natur minder Begabten das, worin sie sich auszeichnen wollen, auch lernen und üben müssen [1]. Eine wie grofse Macht aber Sokrates dem Wissen zuschrieb, erhellt daraus, dafs er meinte, niemand handle freiwillig böse, sondern nur aus Unwissenheit. Die Tugend ist ihm das auf Einsicht beruhende Rechthandeln, und wer das Rechte nicht thut, der hat es nicht wahrhaft erkannt. Plato behandelt die Frage, ob die Tugend lehrbar sei, in seinem Dialoge Menon. Nach seiner Ansicht ist die Tugend der Seele nicht von Natur eigen, sofern sie dieselbe nicht als etwas Fertiges mitbringt; aber sie ist ihr doch auch angeboren, sofern die wahre Vorstellung, aus der sie erwächst, ihr von ihrem vorzeitlichen Leben her als schlummernde göttliche Lebenskraft einwohnt. Die Tugend ist daher nicht lehrbar in dem Sinne, dafs die Seele nur äufserlich mit Kenntnissen angefüllt zu werden brauchte; aber sie ist lehrbar, sofern der wahre Unterricht das entwickelt, was als Keim in der Seele schon liegt. Was nicht als Anlage in der Seele vorhanden ist, das kann auch nicht durch Unterricht und Übung erworben werden; aber die Anlage wird durch Übung und Unterweisung voll entfaltet. Es ist möglich, dafs jemand vermöge der in ihm schlummernden göttlichen Lebenskraft tugendhaft handle; aber das Meinen ist doch immer nur ein unsicheres Prinzip des Handelns. Die vollkommene und sichere Tugend beruht auf Wissen und Einsicht. Wer aber die göttliche Anlage in sich zum Wissen entwickelt, der nimmt eine bevorzugte Stellung unter den Menschen ein, der kann auch die Tugend lehren. Der Gedanke aber, dafs die wahre Tugend auf Einsicht und Wissen beruhe, dafs alles tugendhafte Handeln ein bewufstes

[1] Xenophon a. a. O. III. 9. 1.

Handeln sein müsse, ist mit Plato auch den Sophisten eigen, und darin liegt für sie die Berechtigung, als Tugendlehrer aufzutreten.

Es fragt sich nun: Worin unterrichteten die Sophisten, um die jungen Männer zu tüchtigen Staatsbürgern heranzubilden?[1]) Von den zeitgenössischen Schriftstellern werden erwähnt: Arithmetik, Geometrie, Sternkunde, Musik, Grammatik und Synonymik, Vortrag und Auslegung der Dichterwerke, Gesetzeskunde, Theorie der Gymnastik, Hoplomachie, militärische Taktik, Redekunst. Die Form des Unterrichts war meist der Vortrag; daran schlossen sich wohl praktische Übungen; wenigstens mufsten die Schüler nach gegebenen Mustern Reden ausarbeiten.

Die Hoplomachie ist die Kunst, mit ordentlichen Waffen in vollständiger Rüstung mit einem Gegner zu kämpfen. Man hielt es für durchaus zweckmäfsig, die jungen Leute in diesem Unterrichtszweige ausbilden zu lassen. Die Hoplomachie kräftigt den Körper, steht einem freien Manne vorzugsweise wohl an und gewährt in der Schlacht den gröfsten Nutzen, sowohl im Kampfe in Reih und Glied, als auch im aufgelösten Gefechte, wenn es gilt, Mann gegen Mann zu kämpfen, sei es bei der Verfolgung des fliehenden Feindes, sei es auf der Flucht, wenn man sich gegen einen Angreifenden zu wehren hat. Sie flöfst Mut ein, verleiht Tapferkeit und giebt militärische Haltung. Endlich erweckt sie die Lust, die Kunst der Taktik zu erlernen und sein Streben auf alles zu richten, was zur Feldherrnkunst gehört: die Ausrüstung, Einteilung und Aufstellung des Heeres, die Beschaffung der Lebensmittel, wie man marschieren müsse, wie man sich in der Schlacht seiner Stellungen zu bedienen habe, u. s. w. Sokrates selbst schickte einen seiner Schüler, der die Feldherrnwürde im Staate zu erlangen wünschte, dem Sophisten Dionysodoros zu, welcher Unterricht in der Taktik und Feldherrnkunst erteilte.

Von sehr hoher Bedeutung war im Staatsleben der Alten die Redekunst; wer eine angesehene Stellung erreichen wollte, mufste sie unbedingt besitzen. »Die Redner«, sagt der Sophist Polos, »töten wie die Tyrannen, wen sie wollen, nehmen Vermögen weg und vertreiben aus dem Staate, wie ihnen gut dünkt«. Gorgias preist die Redekunst als das höchste Gut, sie erwirkt persönliche Freiheit für die Menschen und die Herrschaft über andere, jedem in seinem Staate.

[1]) Viele nahmen indes auch Unterricht, um nach ihrer Ausbildung selbst als Lehrer aufzutreten, um selber Sophisten zu werden. Prot. p. 315.

[2]) Plato Laches p. 182. Xenophon III. 1. 1.

Sie ist »die Fähigkeit, durch Worte zu überreden, vor Gericht die Richter, im Senate die Senatoren, in der Volksversammlung die Bürger, überhaupt in jeder Versammlung, welche es auch sein mag, diejenigen, die ihr angehören. Alles ist erreichbar für den, der die Massen zu überreden versteht.«[1]) Es war natürlich, dafs viele danach strebten, sich diese Kunst zu erwerben und dafs die Sophisten hier ein ergiebiges Feld ihrer Thätigkeit fanden. In der späteren Zeit verstand man deshalb unter einem Sophisten ausdrücklich einen Lehrer der Rhetorik.[2])

Die Rhetorik ist nach Gorgias die Schöpferin der Überredung, ihr ganzes Geschäft und ihre Hauptthätigkeit geht darauf hinaus, die Zuhörer zu überreden. Die Redekunst ist die Kunst aller Künste, ihr Stoff ist unbegrenzt; »denn es giebt nichts, worüber der Redner vor der Menge nicht mit gröfserer Ueberzeugungskraft reden könnte, als irgend sonst ein Sachverständiger«. Man mufs jedoch von ihr den rechten Gebrauch machen. Wenn jemand ein tüchtiger Redner geworden ist und dann mit dieser Fähigkeit und Kunst Unrecht thut, wenn er sie gegen seine Freunde und Verwandten anwendet, so darf man deshalb nicht seinen Lehrer mit Hafs verfolgen. »Denn der hat sie ihm zu gerechtem Gebrauche übergeben, dieser aber macht den entgegengesetzten Gebrauch davon. Der also, der sie nicht richtig anwendet, verdient es, dafs man ihn mit Hafs, Verbannung und Tod verfolge, aber nicht seine Lehrer«.[3])

Weil aber die Rhetorik nur überreden will, darum ist Plato ihr unversöhnlicher Gegner. Sie verbreitet sich über Recht und Unrecht, aber sie will nicht belehren, sondern nur ein gewisses Glauben erwecken.[4]) Sie ist eine gewisse Seelenleitung, nicht nur bei den Gerichten, sondern auch sonst in öffentlichen Versammlungen, ebenso auch in Privatkreisen, ob es sich um kleine oder um grofse Angelegenheiten handele.[5]) Wenn der Redner nur ein Mittel der Überredung gefunden hat, so braucht er die Sache selbst nach ihrem Wesen gar nicht zu kennen, spricht er doch zu der Menge, zu Unkundigen, denen gegenüber er nur nötig hat, den Schein zu erwecken[6]); denn nur aus diesem, nicht aus der Wahrheit ergiebt sich das Überreden. Deshalb braucht derjenige, der ein tüchtiger Redner werden will, keineswegs

[1]) Plato Gorgias p. 466, 452.
[2]) Das. p. 520.
[3]) Das. p. 456.
[4]) Das. p. 455.
[5]) Phaidros p. 261.
[6]) Gorgias p. 459.

im Besitze der Wahrheit zu sein hinsichtlich der Sachen, welche gerecht und gut sind, noch auch der durch Naturanlage oder Erziehung so beschaffenen Menschen. Denn bei den Gerichten bekümmert man sich durchaus nicht um die Wahrheit hierin, sondern nur um das Überredungskräftige. Dieses ist aber das Wahrscheinliche, auf dieses also richtet der, welcher kunstgemäfs reden will, seine Aufmerksamkeit. Der Redner darf zuweilen das wirklich Geschehene gar nicht in seine Rede aufnehmen, er darf nur die Spur des Wahrscheinlichen verfolgen, mufs dem Wahren viel Glück auf den Weg wünschen.[1])

Die Redner streben nicht danach, die Bürger besser zu machen, sie wollen nur die Zuhörer gewinnen. Darum gehen sie nur auf Erregung des Wohlgefallens bei ihren Mitbürgern aus, darum schmeicheln sie ihren Neigungen und Leidenschaften, darum gehen sie mit dem Volke um wie mit Kindern, darum vernachlässigen sie um des eigenen Vorteils willen die Interessen des Staates.[2])

Aufser den Reden vor Gericht und in den Volksversammlungen pflegten die Sophisten öffentliche Schau- und Prunkreden zu halten, Lobreden zu Ehren einer Person, eines Ereignisses u. dgl. Auch diese verurteilt Plato. Die Redner verfahren nicht in der Weise, dafs sie die Wahrheit erforschen über das, was sie loben wollen, dafs sie hieraus das Schönste auswählen und es angemessen ordnen. Sie schreiben vielmehr dem Gegenstande das Gröfste und Schönste zu, mag es sich damit wirklich so verhalten oder nicht. Geschieht es auch mit Unrecht, so kommt doch gar nichts darauf an. Man sucht alle mögliche Beredsamkeit hervor, häuft sie auf die Person, die man preisen will, und behauptet, sie sei so oder so beschaffen und so grofser Güte Urheber, und läfst sie als die schönste und beste erscheinen, nämlich den Unkundigen, und so klingt denn das Lob schön und erhaben.[3])

Immer also ist die Hauptthätigkeit der Rhetorik Schmeichelei, immer macht sie mit dem Angenehmen Jagd auf den Unverstand. Sie ist deshalb gar keine Kunst; denn eine echte Kunst zu sprechen, ohne die Wahrheit ergriffen zu haben, giebt es nicht und kann es nie geben. Die Rhetorik ist nicht eine Kunst, sondern nur eine Fertigkeit, die ihren Zweck erreicht, indem sie den Hörer gewinnt.[4])

Die Vorwürfe, die Plato gegen die Rhetorik erhebt, sind allerdings gerechtfertigt; aber sie treffen nicht allein die

[1]) Phaidros p. 272.
[2]) Gorgias p. 502.
[3]) Symposion p. 198.
[4]) Phaidros p. 260.

Sophisten, sie treffen mehr oder weniger alle Redner des Altertums, Isokrates wie Demosthenes und Cicero. Behauptet doch Plato sogar von Themistokles, Kimon, Miltiades und Perikles, dafs sie die Athener durch ihre öffentlichen Reden keineswegs gebessert hätten, dafs auch sie durch ihre Reden nur die Befriedigung eigener oder fremder Begierden zu erreichen gesucht hätten.[1]) Die Rhetorik der Alten will überreden, sie will die Hörer gewinnen, sie macht sich deshalb wenig Sorge um die Mittel, die sie zu diesem Zwecke anwendet. Aus diesem Grunde darf man in einem rhetorischen Kunstwerke der Alten ebenso wenig nach geschichtlicher Wahrheit suchen wie in einem Werke der Dichtkunst. Die Rhetorik, ein Mittel der politischen Thätigkeit, kann aber nach Plato nicht die Lebensaufgabe eines Mannes bilden; diese liegt vielmehr in der Erfassung der wahren Philosophie, d. h. in diesem Falle der platonischen. Der hauptsächlichste Vorwurf, den Plato der Rhetorik seiner Zeit macht, ist also der, dafs sie zum Zwecke der Überredung des Zuhörers den Schein statt der Wahrheit gebe. Und die heutigen Redner, die auf die Massen wirken wollen?

Wesentlich ist von den Sophisten die Theorie der Rede gefördert worden. Gorgias, Thrasymachos, Theodoros, Polos, Euneos u. a. haben Lehrbücher der Beredsamkeit verfafst. Gorgias, von dessen Lippen nach dem Zeugnisse der Alten die Rede süfser denn Honig flofs, gab, dem praktischen Bedürfnisse entsprechend, eine Sammlung von Beispielen heraus, die Theorie trat bei ihm zurück. Von Thrasymachos erzählt Sokrates, dafs er besonders gewaltig gewesen sei in der Erregung von Affekten, besonders habe er es darauf abgesehen gehabt, Mitleid und Zorn zu bewirken und die Erbitterten wieder zu besänftigen und einzuwiegen. Theodoros fügte zu dem Hauptbeweise einen Nebenbeweis hinzu, der wohl weniger durchgreifende Gründe beibrachte; in derselben Weise teilte er die Widerlegung in einen Haupt- und einen Nebenteil. Er lehrte seine Schüler die Rede mit Sentenzen zu schmücken, Gleichnis und Beispiel als Mittel der Verdeutlichung zu gebrauchen, Metaphern zu verwenden, Wörter gleichen Stammes und Klanges wirksam zu verbinden. Euneos hat nach Plato den Gebrauch des Beispiels erfunden, sowie verstecktes Lob und versteckten Tadel anzubringen. Damit die Schüler die Regeln darüber leichter behielten, brachte er sie in Verse.

Ferner wird berichtet, dafs die Sophisten ihre Schüler so wohl in der Makrologie als auch in der Brachylogie

[1]) Gorgias p. 503.

unterrichteten, d. h. in der Kunst, »über denselben Gegenstand nach Belieben entweder so ausführlich zu reden, daſs niemals der Stoff ausgeht, oder auch wiederum so kurz, daſs sich niemand kürzer fassen kann.«[1]) Protagoras unterwies seine Schüler, den rechten Ausdruck zu wählen, sowie die richtigen Satzformen zu gebrauchen. Er unterschied wünschende und befehlende, fragende und behauptende Sätze[2]), auch stellte er über den Gebrauch der Redeformen (Modi) Regeln auf. Es ist wahrscheinlich, daſs er die Redeformen an dem Eingange der Jlias erläuterte[3]); er würde also zuerst den anlehnenden Sprachunterricht betrieben haben.

Die Reden der Sophisten begannen in der Regel mit einer Einleitung. Daran schloſs sich die Darstellung des Falles, dann folgte der Beweis, darauf die Darlegung der Wahrscheinlichkeiten und endlich die Widerlegung der entgegen stehenden Ansichten. Am Schlusse wurde das Gesagte in einem Überblicke zusammengefaſst.[4])

Die Beschäftigung mit der Redekunst führte die Sophisten notwendig auch zu sprachlichen Studien. Prodikos unternahm, wie schon angedeutet worden ist, Forschungen auf dem Gebiete der Synonymik; Plato bezeichnet ihn als denjenigen der Sophisten, der sich am besten auf Wortbestimmungen verstehe, und Sokrates sagt von sich, daſs er als Schüler des Prodikos mit dessen Synonymik wohl vertraut sei.[5]) In seiner Synonymik gab Prodikos zugleich Regeln über die richtige Anwendung der Wörter; denn für den Redner und Schriftsteller, meinte er, ist es das Erste, den richtigen Gebrauch der Wörter kennen zu lernen.[6]) Hippias beschäftigte sich mit der Lehre vom richtigen Gebrauche der Buchstaben, also mit der Orthographie. Damit muſste er auch die Aussprache, die Länge und Kürze der Vokale, die harten und weichen Konsonanten u. s. w. in den Kreis seiner Forschungen ziehen. Auch auf den Wohlklang, den Accent der Wörter und die Silbenmessung erstreckten sich seine Studien.[7]) Protagoras besaſs eine groſse Vorliebs für die Erklärung der Dichter. Er hielt es für ein Haupterfordernis eines gebildeten Mannes, daſs er in den Dichterwerken wohl bewandert sei. Die Erklärung einer Dichtung hat nach seiner Ansicht auf zweierlei ihr Augenmerk zu richten: der Schüler

[1]) Protagoras p. 334.
[2]) Diog. Laërt. IX. 53.
[3]) Aristoteles Poetik c. 19.
[4]) Plato Phaidros p. 207.
[5]) Prot. p. 340, 341.
[6]) Euthydem p. 277. Von Prodikos rührt die bekannte Parabel her: Herkules am Scheidewege (Xenophon a. a. O. II. 1, 21).
[7]) Hippias minor p. 368.

mufs lernen, die Worte des Dichters zu verstehen und auf Befragen Bescheid darüber zu geben, und aufserdem, das Werk nach seinem Werte zu beurteilen.[1]) Protagoras soll auch zuerst die drei grammatischen Geschlechter, die Tempus- und Modusformen des Verbs unterschieden und deren richtigen Gebrauch gelehrt haben.

Auch die Anfänge der Logik haben wir bei den Sophisten zu suchen. So berichtet Diogenes Laërtius[2]), Protagoras habe zuerst das Wesen des kontradiktorischen Gegensatzes aufgewiesen und zuerst Beweisgänge gelehrt. Dafs die Sophisten als Lehrer der Redekunst darüber Forschungen anstellten, wie man etwas beweist oder widerlegt, ist selbstverständlich; welche Ergebnisse jedoch ihre logischen Untersuchungen im einzelnen gehabt haben, davon ist uns leider nichts bekannt.

Die Philosophie der Griechen war bis dahin wesentlich Naturphilosophie gewesen, sie hatte die Frage zu beantworten gesucht: Was ist die Welt? Die Natur ist ja auch das, was dem Menschen zunächst liegt; sie mufste die Forschungslust zuerst reizen. Hinter der Erscheinungen beständiger Flucht, hinter der Formen stetigem Wechsel müsse es, so meinte man, ein Beharrendes, ein Prinzip (ein Erstes) geben. Welches ist der Urgrund der Dinge? Wasser, Luft, ein allem zu Grunde liegender Urstoff — das war die nächste Antwort. So war den frühesten dieser Denker der Stoff das Prinzip aller Dinge, aber der belebte Stoff; denn Geist und Materie waren in ihrem Bewufstsein noch ungeschieden. Die Tiere haben sich, so lehrt Anaximander, an sumpfigen Orten aus der Mischung des Warmen, Trockenen und Feucht-Kalten gebildet; mit der Erde entwickelten sie sich zu immer höheren Formen, auch der Mensch ist durch die Fisch- und Landtiergestalt hindurch gegangen.

Aber schon Xenophanes setzte pantheistisch Gott als den Urgrund aller Dinge, nämlich das sich immer gleiche, ungewordene, unvergängliche, unwandelbare Allwesen, in dem die Einzeldinge enthalten sind. Heraklit dagegen findet in der Welt überhaupt nichts Bleibendes, ihm erscheint es zwecklos, ein solches hinter dem Wahrnehmbaren zu suchen. Alles fliefst, alles ist in beständigem Wechsel, in rastloser Veränderung begriffen, nichts ist beständig, als der Wechsel. Wahrhaft seiende Dinge giebt es nicht; das Wesen der Welt ist nicht ein sich gleich bleibender Stoff, sondern die Bewegung. Diese ewige Weltbewegung stellt sich dar

[1]) Prot. p. 339.
[2]) XI 51.

im Feuer, das indes kein Stoff ist, sondern als sich immer gleichbleibende Kraft die Welt durchdringt und in dem Menschen Vernunft wird. Parmenides wieder erklärt das Werden und Vergehen, die Vielheit und Verschiedenheit der Dinge, die Veränderung der Eigenschaften der Dinge für das Nichseiende, für Schein und Täuschung; hinter dem Vergänglichen steht das Stofflose, das reine Sein (die Substanz), bei dem es kein Werden und Vergehen, keine Zeitlichkeit, keine Räumlichkeit, keine Bewegung giebt, das also unwandelbar, unbegrenzt, unteilbar, überall sich selbst gleich ist. Dieses reine Sein kann nicht durch die Sinne, sondern nur durch das Denken erfafst werden; was wir mittelst der Sinne von den Dingen erfahren, sind menschliche Meinungen.

Die Folgezeit sucht zwischen diesen Gegensätzen zu vermitteln. Empedokles scheidet das reine Sein der Parmenides in vier Elemente: Feuer, Wasser, Luft und Erde; sie bewegen sich nicht, sondern werden nur bewegt. Neben diesen bewegungslosen Urstoffen giebt es noch ein Zweites, das die Bewegung hervorbringt, die Kraft. So treten zum ersten Male Stoff und Kraft als die Prinzipien des Weltgeschehens auseinander. Die treibenden Kräfte indes weifs Empedokles nur mythologisch zu bezeichnen. Er nennt sie Liebe und Hafs. Leukippos zerschlug das reine Sein des Parmenides in viele Seiende. Ihm besteht das Seiende aus einer unzähligen Menge kleinster unteilbarer Körper, aus den Atomen, die durch den leeren Raum von einander getrennt sind. Jedes dieser Atome ist unentstanden, unvergänglich, unveränderlich, unteilbar. Allen Atomen aber ist eine ursprüngliche, auf nichts weiter zurückführbare Bewegung eigen, und aus der Bewegung der Atome erklärt sich die Welt. So war man also zu einer mechanischen Erklärungsweise der Welt gelangt. Dafs die Pythagoreer zwischen Parmenides und Heraklit zu vermitteln suchten, indem sie die Zahl als das Grundprinzip der Welt aufstellten, sei schliefslich nur noch erwähnt.

Die Sophisten nun wandten sich von der naturphilosophischen Spekulation ab, sie begnügten sich damit, dergleichen Lehren in populärer Form vorzutragen, wo es gewünscht wurde, oder wo sie damit glänzen konnten. Gorgias lehnte auch dieses als nutzlos ab, er sah seine Aufgabe allein darin, tüchtige Redner zu bilden[1]). Gerade aber diese Aufgabe, die Redekunst zu pflegen, mufste sie dazu führen, sich eingehender mit dem Menschen nach seiner psychologischen Seite zu befassen. Denn wollten sie durch die

[1]) Menon p. 95.

Rede auf den Menschen einwirken, so mufsten sie mit der Entstehung und dem Verlaufe seiner Vorstellungen, sowie seiner Willensthätigkeit bekannt sein. Sie widmeten ihre Forschungsthätigkeit daher der inneren Erfahrung, und mit diesen Untersuchungen über das Seelenleben des Menschen befreiten sie die Philosophie von ihrer bisherigen Einseitigkeit. Hauptsächlich war es die Erkenntnistheorie, die sie anzog. Indem sie aber die Systeme der Naturphilosophen vortrugen, und das, was sich bei jedem dafür und dawider anführen liefs, auseinander setzten, indem ihnen ferner der rhetorische Unterricht die Möglichkeit zum Bewufstsein brachte, über denselben Gegenstand Verschiedenes zu beweisen, so mufsten sie naturgemäfs zu dem Schlusse kommen: Es ist für den Menschen überhaupt unmöglich, den Urgrund der Welt zu erkennen, es giebt keine zweifellose Erkenntnis, keine allgemeingiltige Wahrheit, für jeden ist die Welt so, wie sie sich ihm darstellt, wie er sie sich denkt. So führte sie die Beschäftigung mit der Erkenntnistheorie notwendig zum Skeptizismus. Damit aber mufste das Hergebrachte, die Autorität, alle Macht verlieren, der Skeptizlsmus brachte den Subjektivismus mit sich.

(Schlufs folgt.)

Was gehört im Geschichtsunterrichte auf die Systemstufe?

Von **R. Fritzsche** in Altenburg.

Wenn wir in der Volksschule Geschichte lehren, so ist es uns nicht einzig und allein darum zu thun, die Schüler mit den wichtigsten Zeit- und Lebensbildern, welche die Grundzüge unserer nationalen Entwickelung darstellen, bekannt und vertraut zu machen, wir verfolgen damit vielmehr ein höheres Ziel. Wir wollen nämlich den Zögling befähigen, einstens das Erbteil seiner Väter — das von Gott geordnete Staatswesen mit seiner heiligen Ordnung — zu erwerben und zu besitzen. Darum gilt es, dem Schüler durch den Geschichtsunterricht die Kenntnis und das Verständnis des vielgestaltigen Menschenlebens zu verschaffen, damit er einst nach Beruf und sozialer Stellung mitwirke zum gemeinen Besten. Darum mufs der Geschichtsunterricht die Kinder innerlich mit den Vätern zu verflechten und sie für ihre Geschicke zu erwärmen suchen, damit sich der gute Geist der Väter weiter fortpflanze von Geschlecht zu Geschlecht, damit die Schüler sich zu der Erkenntnis hindurchringen, dafs nur unter des Staates heiliger Ordnung und kraftvollem Schutze die Wohlfahrt der Bürger gedeihen und ihre Kraft sich vielgestaltig entwickeln kann. Und diese Erkenntnis läfst dann in den Herzen des jungen Geschlechtes den festen Entschlufs heranreifen, dem erhabenen Beispiel der Väter nachzueifern und das von ihnen überkommene Erbteil zu bewahren. Wo aber mit dieser klaren Einsicht sich ein solch fester Wille verknüpft, da wird sich auch der echte vaterländische Sinn entwickeln, der mit Pietät und Ehrfurcht das Schwererrungene zu erhalten bestrebt ist und der sich durch den »platten Egoismus« der roten Internationale die starken Wurzeln seiner Kraft nie und nimmer zerschneiden läfst.

Solche historische Einsicht anzubahnen und solch vaterländischen Sinn zu wecken und zu pflegen, das mufs des Ge-

schichtsunterrichtes hehres Ziel sein und beiben. Eine so hohe und schöne Aufgabe läfst sich freilich nicht erreichen durch die bisher vielfach geübte und noch heutzutage mancherorts schwunghaft betriebene Praxis, die die Lösung derselben mit dem Vorerzählen, Abfragen und Nacherzählen vollbracht zu haben wähnt. Dazu bedarf es vielmehr einer kontinuierlichen Durcharbeitung des Stoffes, welche den Gesetzen des logischen Denkens gemäfs sich vollzieht, die vor allen Dingen ihr Hauptaugenmerk darauf richtet, dem Schüler eine klare Einsicht in den inneren und äufseren Werdegang seiner Nation und in das innere und äufsere Gewordensein der bestehenden Verhältnisse zu verschaffen, die also dem Schüler das Verständnis des Lebens der Gegenwart zu erschliefsen sich bemüht. Ein solcher Unterricht begnügt sich aber nicht damit, dafs die Kinder eine gewisse Geschichtskenntnis erlangen; er sucht vielmehr die Zöglinge dahin zu führen, dafs sie die einzelnen Thatsachen und Ereignisse an sich verstehen und ihre Bedeutung für das Ganze erfassen lernen. Ein derartiger Unterricht wird somit nicht bei der Aneignung des Stoffes stehen bleiben; er wird den Stoff vielmehr im Hinblick auf das Ziel des Geschichtsunterrichtes einer zweiten vertiefenden Betrachtung unterziehen, durch welche die Wechselbeziehungen zwischen Ereignis und Ereignis, zwischen Thatsache und Person aufgedeckt, der Kausalzusammenhang nach Veranlassung und Folgen, nach Ursache und Wirkung in den Vordergrund gerückt werden.

Eine solche vertiefende, das »Warum« und »Weil« betonende Betrachtung ist natürlich nur dann möglich, wenn die Schüler im vollen Besitze des Stoffes sind; sie wird also erst eintreten können und dürfen auf der zweiten Stufe des Lernprozesses, bei der Abstraktion.

Wie aber mufs sich der Abstraktionsprozefs gestalten, wenn das eingangs gekennzeichnete Ziel des Geschichtsunterrichtes erreicht werden soll?

Jede Epoche, die wir im Geschichtsunterrichte behandeln, stellt eine Stufe in der Entwickelung unserer Nation dar, zeigt also, wie die Gegenwart nach und nach aus der Vergangenheit geworden ist, nicht nur in politischer Hinsicht, sondern auch nach der kulturellen Seite hin; jeder Entwicklungsstufe wohnen aber auch treibende Ideen inne, ethische Momente, die für die Bildung des historischen Sinnes von besonderem Werte sind. Dieser Fortschritt der nationalen und sozialen Entwickelung unseres Volkes mufs ohne Zweifel festgestellt werden, wenn anders der Schüler zum Verständnis der Gegenwart gelangen soll; es müssen aber auch die ethischen Momente in jeder Epoche hervorge-

hoben werden; die Ziele, welche in der betreffenden Periode erstrebt wurden, die Gründe, welche dazu führten, die Mittel, welche zur Erreichung der Aufgaben angewandt wurden, die Folgen, welche für den einzelnen wie für die Gesamtheit damit verknüpft waren, dies alles ist in den Bereich der Betrachtung und Beurteilung zu ziehen.

Dies bedingt aber nun ein Zwiefaches, dafs nämlich einmal die neugewonnenen Einzelvorstellungen nach ihren inneren Beziehungen nebeneinandergestellt, untereinander verglichen und zu den früheren in Beziehung gebracht werden, dafs aber auch andererseits auf Grund dieser Einzelfälle ein allgemein-begriffliches Resultat gewonnen werde, welches dem Wesen und Charakter der jeweiligen Geschichtsperiode entspricht, die eigentümliche Natur des Unterrichtsfaches widerspiegelt.

Erfüllt nun der gegenwärtige Geschichtsunterricht diese beiden Bedingungen?

Ein Blick in die neuere Geschichtslitteratur wird uns die rechte Antwort finden lassen! Das Hauptaugenmerk lenken wir auf die erarbeiteten allgemein-begrifflichen Resultate; denn sie sind das beste Spiegelbild für die voraufgegangenen Zusammenstellungen und Vergleiche. Welche Wahrnehmung machen wir hierbei?

Zuvörderst das Besondere, einige Beispiele aus den praktischen Handbüchern!

Kornrumpf gewinnt aus der Geschichte Heinrichs I. folgendes System:

1. Geschichtliche Ergebnisse:
   - 919—936 Heinrich I., ein sächsischer Kaiser.
   - 928 Kampf mit den Wenden. Eroberung von Brennaburg.
   - Gründung der Mark Meifsen, Erneuerung der Nordmark.
   - 933. Die Ungarn werden bei Merseburg geschlagen.
   - 934. Zug gegen die Dänen. Gründung der Mark Schleswig.
   - 936. Heinrichs Tod zu Memleben und Begräbnis zu Quedlinburg.
2. Kulturgeschichtliche Ergebnisse.
   - Heinrich ist der Gründer von Meifsen, Merseburg, Goslar, Quedlinburg, Hersfeld, sowie der Begründer des Bürger- und Rittertums. Die ersten Anfänge städtischen Lebens.

Staude-Göpfert erarbeiten bei derselben Geschichte folgendes:

I. Jedermann sei unterthan etc.
   Ein Oberhaupt mufs sein etc.

Einigkeit macht stark.
Sich selbst bekämpfen —.
Einer erfolgreichen Änderung mufs Selbsterkenntnis vorausgehen.

Deutschland zerfiel früher in fünf Herzogtümer (Sachsen, Franken, Bayern, Schwaben, Lothringen). König Konrad aus dem Stamme der Franken konnte sich die Herzöge nicht unterwerfen. Seine Selbstverleugnung. König Heinrich, aus dem Stamme der Sachsen, einigt die deutschen Stämme; er ist der Gründer des deutschen Reiches. Er begnügt sich mit dem Erreichbaren.

II. Zwischen Fürst und Volk mufs es heifsen: Treue um Treue«.
Hochmut kommt vor dem Fall.
Klug ist derjenige, der die richtigen Mittel wählt, um sein Ziel zu erreichen.
Zu einer schwierigen Handlung gehören drei Hauptabschnitte: Entschlufs, Vorbereitung und Ausführung.
Besiegung der Ungarn 933. Die Ungarn (Aussehen, Lebensweise etc.) Neunjähriger Waffenstillstand (Burgen, Reiterei, Probe etc.) Sieg bei Riade. Heinrichs Frömmigkeit, Klugheit, Kraft und Ausdauer. Grausame Kriegsführung. Kriegslist. Burgen — Ritterburgen. Mark Schleswig.

III. Selig sind die Toten —. Herr lehre uns bedenken —.
Lieblich und schön sein ist nichts u. s. w. 6. Gebot.
Ein kluger König ist des Volkes Glück.
Wohl dir Land, das König edel ist!

Herrmann-Krell endlich geben in ihrem Buch folgende Systeme:

Deutschland ein Wahlreich.
933. Schlacht bei Merseburg. 928. Gründung der Mark Meifsen. 936. Heinrichs Tod.

Aus diesen wenigen Beispielen ergiebt sich, dafs man als Resultate des geschichtlichen Abstraktionsprozesses betrachtet: Geschichtszahl und Geschichtstabelle, Überschriften und Namenreihen, kulturhistorische Notizen, Sentenzen und Bibelsprüche. In der That ein buntes Vielerlei!

Entspricht nun dieses bunte Vielerlei der Aufgabe des Abstraktionsprozesses im Geschichtsunterrichte?

Das System ist das Ergebnis einer voraufgegangenen Denkoperation, etwas Abstraktes, die gewonnene Einsicht, welche aus der Betrachtung der logischen Beziehungen der Einzelvorstellungen hervorgegangen ist. Die oben angeführten Systeme aber laufen einesteils, wie wir des weiteren

nachweisen werden, der eingangs gestellten Aufgabe des Geschichtsunterrichtes überhaupt zuwider, während sie andernteils dem Charakter der Geschichte selbst nicht entsprechen.

Da ist denn zunächst die Geschichtszahl ins Auge zu fassen. Sind zur Gewinnung derselben etwa Vergleichungen, Verknüpfungen alter und neuer Vorstellungen notwendig oder müssen innere Beziehungen aufgesucht werden, um dieselbe festzustellen? Das ist keineswegs der Fall; die Zahl kann nie durch Abstraktion gewonnen, sie mufs dargeboten werden. Was aber durch Darbietung angeeignet wird, das kann auch nicht auf die Stufe des Systems gehören. Ohne die Geschichtszahl würde die Darbietung unvollständig sein; denn Zahl und Ereignis gehören eng zusammen; eins bedingt das andere. Aber Zahl und Ereignis treten ja auch als eins auf der Systemstufe auf! Trotz alledem stellen sie kein Ergebnis der Abstraktion dar. Sie sind weiter nichts als eine blofse Verdichtung des konkreten Materiales. Auch die Zahlenreihen können nicht als Ergebnisse von Abstraktionen angesehen werden; als Gedächtnishilfen und methodische Übungen sind sie ohne Zweifel von nicht zu unterschätzendem Werte.

Und nun zu den tabellenartigen Aufzählungen! Wie ist's um diese bestellt? Kriege, Schlachten, Personen u. s. w. bilden meist den Hauptinhalt solcher Tabellen. Dies alles aber ist konkretes Material, es wird nicht auf dem Wege der Abstraktion gewonnen, wie aus den vorhergegangenen Assoziationen leicht ersichtlich ist. Sehen wir uns z. B. daraufhin eine der Verknüpfungsstufen bei Kornrumpf an! Da werden in der Einheit Otto der Gr. nebeneinandergestellt Otto I. und Heinrich I., Otto I. und Karl d. Gr., Otto I. und Bonifatius, Otto I. und Armin, Otto und Heinrich verglichen mit Esau und Jakob, mit David und Absalom u. s. f. Und was ists, was auf der Systemstufe als Gewinn aus diesen Abstraktionen herausspringt? Nichts weiter als eine kleine Geschichtstabelle, zu deren Erarbeitung auch nicht ein einziger der oben angeführten Vergleiche notwendig war. Wohl ist zur Herausschälung der Tabelle eine gewisse Denkthätigkeit nötig — das wird niemand bestreiten —, aber diese ist doch keineswegs zu vergleichen mit derjenigen, welche durch das Aufsuchen der inneren Beziehungen zwischen den Einzelvorstellungen, durch die Ergründung des kausalen Zusammenhanges der Ereignisse bedingt wird. Wozu aber so viel Lärm um nichts? Wenn man die mannigfachsten Vergleiche anstellt, nur um dem Namen der betreffenden Formalstufe gerecht zu werden, dann ist das äufserlicher Schematismus, und es wäre besser, solche Assoziationen unterblieben, weil

damit die Vorstellungen im kindlichen Geiste, anstatt gesammelt und konzentriert, viel eher zerstreut werden. Man lenkt die kindliche Aufmerksamkeit auf dies und jenes, aber die Hauptsachen läfst man vollständig aufser acht.

Aber der Geschichtsunterricht hat doch auch für ein geordnetes Fachwissen Sorge zu tragen, und darum mufs er die Ergebnisse zusammenstellen! Wohl hat der Geschichtsunterricht dem Schüler eine möglichst umfangreiche Geschichtskenntnis zu vermitteln; denn ohne das konkrete historische Material sind Reflexionen darüber schlechterdings unmöglich; aber diese Aufgabe ist, wie bereits eingangs erwähnt, nicht der Hauptzweck des Unterrichtes. Dieser ist und bleibt die Anbahnung der historischen Einsicht und die Erweckung einer echt vaterländischen Gesinnung. Beides kann nur erreicht werden durch einen tiefen Einblick in das innere Getriebe der Geschichte. Letzteres aber ist wiederum unmöglich, wenn der Schüler nicht vertraut ist mit dem Geschichtsstoffe, dem Träger der treibenden Ideen. Die Kenntnis des äufseren Geschichtsverlaufes mufs also zunächst vorhanden sein, der Schüler mufs Herr des Stoffes sein, ehe man ihn zu Abstraktionen veranlassen kann. Da nun die Geschichtstabelle nichts weiter ist als eine knappe Übersicht über den Stoff, so gehört sie doch auch ohne Zweifel nicht auf die Systemstufe, sondern einzig und allein an das Ende der Synthese. Denn am Ende des Apperzeptionsprozesses mufs der Schüler Rechenschaft davon ablegen, ob er den Stoff derart beherrscht, dafs er nun die nötigen Reflexionen vornehmen kann. Dazu genügt das Abfragen und Wiedererzählen nicht, dazu bedarf es eben noch anderer Übungen, wenn der Schüler zum vollständigen Besitz des Stoffes gelangen soll. Hierzu rechnen wir die Ausbildung von Reihen, die allmählich wachsen und sich zusammenschliefsen müssen, bis der Schlufsstein das Ganze krönt; hierzu gehört ferner die Aufstellung von Tabellen und Übersichten; hierzu dürften ferner zu zählen sein die Längs- und Querschnitte durch die Geschichte, welche entweder das Gleichzeitige oder das Gleichartige zusammenstellen. Hierzu gehört auch schon zum Teil die Erforschung der Motive der handelnden Personen und die relative Wertschätzung derselben. Das eben ist es, was bisher so vielfach versäumt worden ist und noch jetzt oft versäumt wird, dafs man dem Schüler nicht zum vollen Besitze des Stoffes verhilft. Bevor dies nicht erfolgt ist, wird auch der Abstraktionsprozefs nicht glatt von statten gehen können.

Wollte man nun die Konsequenzen aus den obigen Systemen ziehen, dann müfste jedes Einteilen und Ordnen des

konkreten Materiales, das Suchen und Bilden von Überschriften, die Aufstellung einer Tabelle ein System sein. Das wäre doch äufserst gewagt. Wenn Ziller der Systemstufe als ganz besondere Aufgabe die Einordnung des Gewonnenen zuschreibt, so hat er eben damit einzig und allein die Ordnung des durch Abstraktion gewonnenen begrifflichen Materiales gemeint, und es ist unsrer Ansicht nach falsch, zu behaupten: »Mit demselben Rechte gehört dann auch die Zusammenstellung der in einer Einheit gewonnenen historischen Reihen und ihre Zusammenordnung nach bestimmten Gesichtspunkten hierher«. Das Ordnen des konkreten Stoffes ist ein für allemal Aufgabe der zweiten Stufe des Lernprozesses; denn was auf dieser Stufe dargeboten wird, mufs auch übersichtlich sein, sonst bekommt der Schüler keine Klarheit. Diese aber herbeizuführen ist und bleibt das Hauptziel der Synthese. Damit wenden wir uns mit aller Entschiedenheit gegen die von vielen Seiten vertretene Ansicht, dafs die Assoziations- wie die Systemstufe zwei Seiten habe, nämlich einmal »durch Knüpfung mannigfacher Verbindungen den Gebrauch des Wissens zu sichern« und das Wissen zu ordnen. Klarheit und Ordnung des Wissens mufs erst da sein, ehe die Assoziation eintreten kann; die letztere ist ohne die erstere undenkbar und undurchführbar. Den Gebrauch des Wissens zu sichern aber, das kann nie und nimmer Aufgabe der Assoziationsstufe sein, das gehört auf die Methodenstufe. Es liegt auch darin ein Widerspruch; denn wie kann ich den Gebrauch des Wissens sichern, wenn das Wissen noch nicht geordnet und das Allgemeingiltige noch nicht herausgeschält worden ist. Was uns aber ganz besonders veranlafst, gegen diese Ansicht Front zu machen, das ist der Umstand, dafs durch die Verfolgung dieses doppelten Zieles die Einheitlichkeit des Abstraktionsprozesses vollständig verloren geht, dafs an Stelle eines zielbewufsten Fortschrittes Planlosigkeit entsteht, dafs endlich anstatt einer Konzentration der Gedanken eine Dispersion derselben herbeigeführt wird. Man sehe sich nur einmal die Vergleiche, die auf der dritten Stufe oft vorgenommen werden, daraufhin etwas genauer an, und man wird zu der Erkenntnis gelangen, dafs dieselben wohl mannigfach, aber durch und durch planlos sind. Nun aber gar noch behaupten zu wollen, die zweite Seite des Systemes ergäbe sich mit Notwendigkeit aus der oben erwähnten zweiten Seite der Assoziation, ist ein Irrtum. Wäre dies der Fall, dann müfste doch diese Seite des Systems ein ganz anderes Angesicht haben. Es müfsten dann z. B. an Stelle der Geschichtstabelle, die ohne allen inneren Anlafs hereingeschneit wird, die Hauptergebnisse der auf der dritten

Stufe vorgenommenen Vergleiche zu finden sein. Stellt man also auf der Assoziation Heinrich I. und Armin nebeneinander, dann mufs dies geschehen mit der bestimmten Absicht, ein festes Resultat zu gewinnen, das da lauten könnte: Armin's und Kaiser Heinrichs höchstes Ziel war die deutsche Einheit und Selbständigkeit. Ein derartiges Ergebnis entspräche wenigstens der vorhergehenden Assoziation, was doch von der Geschichtstabelle nicht gesagt werden kann. Eine derartige Zusammenstellung aber führt den Schüler auf die Eigentümlichkeiten, auf die Hauptsachen hin, lenkt ihn nicht ab. So lange man aber aus den auf der dritten Stufe angestellten Vergleichen kein Ergebnis gewinnt, das auf der Systemstufe fixiert wird, so lange gebührt diesen Verknüpfungen auf dieser Stufe kein Platz, ebensowenig als den Tabellen auf der Systemstufe.

Und dann noch eine Frage! Warum bildet man die zweite Seite des Systems nicht auch in anderen Fächern aus? Werden z. B. im Religionsunterricht auf der vierten Stufe die Übersichten, Tabellen, Namenreihen (z. B. die Reihe der Richter, der Könige) u. s. w. aufgeführt? Wollte dies einer thun, so würde man ihm wohl bald beibringen, dafs auf die Systemstufe im Religionsunterricht nichts weiter gehöre als Bibelspruch, Katechismusstück und Kirchenlied, die erwähnten Reihen aber der Methodenstufe oder der Synthese zuzuweisen seien. Nun, dann thue man desgleichen im Geschichtsunterrichte. Man verweise die Ordnung des Wissens an das Ende des Apperzeptionsprozesses, an den Schlufs der Synthese, die Verknüpfung und Verwebung aber zur Sicherung des Gebrauches des gewonnenen Wissens auf die Methodenstufe. Erst das Kennen, dann das Können! So wird auch die Anwendung der Formalstufen wesentlich vereinfacht werden; der Lernprozefs wird an Einheitlichkeit, Klarheit und Übersichtlichkeit gewinnen, und der Schüler wird zu tieferer Einsicht und zu sicherer Verwendbarkeit seines Wissens gelangen.

Darum ergiebt sich für uns hieraus: Geschichtszahl, Geschichtstabelle, Geschichtsübersichten, Längs- und Querschnitte durch die Geschichte gehören nicht auf die Stufe des Systems, weil sie nichts Allgemeingiltiges und Begriffliches darstellen und weil sie niemals auf dem Wege der Abstraktion gewonnen werden können. Am Ende der Synthese, sowie auf der Methodenstufe gebührt ihnen die gröfstmöglichste Berücksichtigung.

Entsprechen aber nun die übrigen Systemstoffe den eingangs aufgestellten Bedingungen? Sind sie begriffliche

Resultate und spiegeln sie die eigentümliche Natur des Faches wider?

Sehen wir uns daraufhin zunächst das kulturhistorische Material an, das uns in Form von Stichworten oder kurzen Sätzen entgegentritt. Was wir da finden ist unseres Erachtens nichts weiter als konkretes Material, nur in zusammengedrängter Form. Wenn z. B. Kornrumpf in der Einheit »Die Blüte des Rittertums« als kulturgeschichtliches System gewinnt: a. Die Ritterburg (Höhen- und Wasserburgen, Burggraben, Ringmauer, Zinnen, Mauertürme, äufseres und inneres Thor, Zugbrücke, Fallgitter u. s. w.), b. Lebensweise des Ritters: (Verwaltung der Güter, Erziehung von Edelknaben, Jagd, Krieg, Turnier), c. Kleidung des Ritters (Panzer, Harnisch oder Brünne etc.), d. Erziehung des Ritters (Edelknabe, Page etc.), e. Turniere (Turniervögte, Turnierplatz u. s. w.), dann wird wohl ein jeder bei Durchsicht dieses Systems bekennen, dafs dies weiter nichts ist als eine Wiederholung des auf der zweiten Stufe ausführlich dargebotenen Stoffes nur mit dem Unterschiede, dafs er auf der Systemstufe auftritt in der gröfstmöglichen Verdichtung. Oder wenn wir sehen, was Hermann und Krell z. B. unter der Überschrift »Das Klosterleben zur Zeit Luthers« zusammenstellen, so erhellt beim ersten Anblick dieses Systemes, dafs es nur eine Sammlung der zerstreut liegenden Momente zu einem gröfseren Ganzen darstellt. Nun wird dieses kulturhistorische Material wohl aus dem übrigen Stoffe herausgeschält, durch Abstreifung alles unnötigen Ballastes gewonnen und aus dem ihm anhaftenden konkreten Material herausgehoben, aber dieses Sammeln und Ordnen der kulturgeschichtlichen Einzelzüge ist noch lange keine Abstraktion; denn eine Verknüpfung und Verwebung der Vorstellungen unter sich und mit anderen ist dazu durchaus nicht erforderlich. Solche Zusammenstellungen, kulturhistorische Tabellen gehören daher auch nicht auf die Systemstufe. Sie stellen Übungen dar, welche Übersicht und Klarheit über den Stoff zu schaffen wohl geeignet sind, die aber auch ein treffliches Mittel bieten, den Gebrauch des Wissens zu sichern. Es wird nun nicht schwer zu entscheiden sein, wohin die Ordnung des kulturgeschichtlichen Materiales gehört: entweder an den Schlufs des Apperzeptionsprozesses oder auf die Methodenstufe.

Das kulturgeschichtliche Material aber tritt uns noch in einer anderen Form entgegen, namentlich bei Göpfert und Kornrumpf. Bei ersterem finden wir auf der Systemstufe Stichworte, wie Bündnis, Krieg, Acht, Marken, Bistümer, Erbfolge u. s. w., während wir bei Kornrumpf aufser den

oben erwähnten Ordnungen noch kurzen Notizen begegnen, die Definitionen ähneln: Simonie, die Übertragung geistlicher Ämter für Geld. Investitur, die Bekleidung der Erzbischöfe, Bischöfe und Äbte mit Ring und Stab, den Zeichen der bischöflichen Würde u. dergl. m. Diese Begriffe und Definitionen haben wohl eine abstrakte Form und könnten in solcher auf der Systemstufe auftreten; aber welchen Nutzen bieten sie? Wollten wir auch hier die Konsequenzen ziehen, dann müfsten in allen Disziplinen solche Begriffe gewonnen werden, unser gesamter Unterricht sänke zurück in starren Formalismus. Wozu also derartige Begriffe gewinnen? Es ist schade um die Zeit, die damit vergeudet wird! Begnügen wir uns auch fernerhin im Volksschulunterrichte mit dem psychischen Begriff, der bei der Darbietung und Erklärung sich mit den dargebotenen Worten verknüpft; versäumen wir aber hier nicht, den Inhalt solcher Begriffe vor den Kindern lebendig werden zu lassen, damit sie ihn vollständig erfassen und sich zu eigen machen können. Dann wird auch »das gedanken- und anschauungslose Maulbrauchen« beseitigt werden.

Es bleiben nun noch die geographischen Ergebnisse und die religiösen Systeme übrig. Die ersteren bestehen in der Aufzählung von Volksstämmen, Herzogtümern, Städten, Bistümern u. s. w., während uns die letzteren meist in der Form von Bibelsprüchen entgegentreten. Stellen sie nun Systeme, d. h. Ergebnisse eines Abstraktionsprozesses dar? Von den geographischen Notizen: den Städtereihen u. dergl. wird man dies wohl nicht behaupten können. Sie stellen ebenfalls nur eine Sammlung der zerstreuten geographischen Momente dar und gehören als solche entweder auf die Stufe der Synthese oder Methode. Die religiösen Systeme dagegen sind in ihrer Gestalt wirkliche Systeme, auf dem Wege der Abstraktion erarbeitet. Sie stehen also auf dem rechten Platze. Und doch müssen wir die Beseitigung derselben von der Systemstufe des Geschichtsunterrichtes fordern. Warum aber? Ziller verlangt in seiner »Allgem. Päd.«, »dafs das assoziierte Vorstellungsmaterial nach der eigentümlichen Natur des Unterrichtsgegenstandes sich richten solle«. Aus dieser Forderung geht klipp und klar hervor, dafs nichts Fremdes in den Abstraktionsprozefs hineingetragen werden darf, dafs mithin auf der Systemstufe nur das zu fixieren ist, was der Natur des Stoffes entspricht, den Charakter des Faches widerspiegelt. Wenn aber nun im Geschichtsunterrichte religiöse Systeme erarbeitet und in Form von Bibelsprüchen und Katechismusstücken fixiert werden, so überschreitet man zweifellos die Grenze zwischen Religions- und Geschichts-

unterricht, die trotz der nahen Verwandtschaft beider Fächer gezogen werden mufs, und führt eine Vermischung und Verquickung beider Fächer herbei. Die Geschichtsstunde soll nicht zur Religionsstunde gemacht werden, ebensowenig wie es erlaubt ist, die Religionsstunde zur Geschichtsstunde umzustempeln. Damit wollen wir die religiöse Auffassung der Geschichte keineswegs als Wahn zerstören. Das göttliche Walten, das in gar vielen Ereignissen und Personen der Geschichte deutlich zu erkennen ist, mufs den Kindern zum vollen Bewufstsein gebracht werden. Nach wie vor soll das religiöse Material in der Besprechung berücksichtigt werden, insbesondere bei der vertiefenden Besprechung; aber Reflexionen sind nicht daran zu knüpfen. Diese gehören in den Religionsunterricht. So wird man bei dem Sturze Napoleons Schritt für Schritt den Finger Gottes nachweisen müssen; aber nun weiter einen Spruch zu gewinnen »Die Gottlosen gehen unter« oder »Er stürzt die Gewaltigen vom Stuhl« u. dergl., das halten wir für eine Verirrung. Wohl aber ist es gestattet, ja sogar geboten, einen derartigen Spruch, falls er bekannt ist, bei der vertiefenden Besprechung heranzuziehen, um so die früher gewonnene Erkenntnis durch ein neues Beispiel zu bestätigen und zu erhärten. Es würde also bei der Beantwortung der Frage: »Wodurch wurde Napoleons Sturz herbeigeführt?« sehr wohl gesagt werden können und dürfen: Es bestätigt sich also hier von neuem die alte Wahrheit, die wir schon am roten Meere erkannten »Gott stöfst die Gewaltigen vom Stuhl« oder »Der Herr ist der rechte Kriegsmann«.

So hat es auch Ziller gemeint, wenn er sagt: »Wo demnach die Bearbeitung des sachlichen Stoffes — aus einem anderen Fache nämlich — dem betreffenden Unterrichte selbst überlassen ist, da führt er seine Betrachtungen bis zum Schlusse der Synthese so fort, als ob sie in sein Fach wirklich hineingehörten. Darüber hinaus aber beschränkt er seine Betrachtungen auf das ihm Eigentümliche, das jenseit seiner Grenzen Liegende wird dagegen den Lehrfächern überlassen und zugewiesen, zu denen es gehört«.

Aus obigen Erörterungen ergiebt sich also:

Der Abstraktionsprozefs im Geschichtsunterricht mit seinem bunten Vielerlei wird seiner Doppelaufgabe nicht gerecht. Es fehlt ihm die Einheitlichkeit, der zielbewufste Fortschritt und die notwendige Betonung der Facheigentümlichkeit.

Haben wir bisher dargelegt, was nicht auf die Assoziations- und Systemstufe der Geschichtseinheit gestellt

werden sollte, so wollen wir nun zeigen, wie wir uns die Gestaltung des Abstraktionsprozesses im Geschichtsunterrichte denken. Zuvörderst aber müssen wir feststellen, was durch den Abstraktionsprozefs gewonnen werden soll.

Das Verständnis der Gegenwart in den Schülern anzubahnen, das hatten wir als Hauptziel des Geschichtsunterrichtes hingestellt. Dazu ist aber nötig, dafs der Schüler zu der Erkenntnis gelangt, dafs die gegenwärtigen Verhältnisse geschichtlich geworden sind. Er mufs einsehen lernen, dafs die staatlichen Verhältnisse, wie wir sie gegenwärtig besitzen, im Laufe der Jahrhunderte aus dem innersten Bedürfnis der deutschen Nation heraus sich entwickelt haben; er mufs zu der Erkenntnis gelangen, dafs die Gliederung unseres Volkes in die jetzigen Stände aus der Macht der wirtschaftlichen Zustände überhaupt und aus der Eigenart der menschlichen Natur von selbst herausgewachsen ist. Aber es ist nicht genug, dafs man den Schüler zu solcher Erkenntnis führe. Der Schüler mufs sich nun auch voll und ganz dieser Einsicht bewufst werden und die gewonnene Einsicht zu seinem unverlierbaren Eigentume machen. Dies ist natürlich nicht anders möglich, als dafs von Stufe zu Stufe der Fortschritt in der nationalen und sozialen Entwickelung festgestellt werde, und zwar durch wertvolle Vergleiche.

So ergiebt sich also aus dem Ziele des Geschichtsunterrichtes ganz von selbst der Systemstoff, der durch den Abstraktionsprozefs zu gewinnen ist. Nicht Geschichtszahlen, Namen und Übersichten; denn aus ihnen wird man nie die Gegenwart verstehen lernen; sondern vielmehr kurze Sätze, in denen sich die politische und kulturelle Entwickelung unserer Nation widerspiegelt.

Bei der Feststellung des sozialen und nationalen Fortschrittes sind aber auch vor allem die denselben begleitenden Umstände zu beachten: Die Ideen, welche die treibenden Kräfte waren, müssen vom Schüler aufgefafst werden durch Gefühl und Verstand. Jede Idee ist verkörpert in einem bestimmten Träger. Sollen sich die Schüler nun für die Ideale begeistern, so müssen sie sich für ihren Träger begeistern, müssen dessen Persönlichkeit möglichst ganz erfassen, insbesondere die Bedeutung der Träger der historischen Ideen für die Gesamtheit erkennen lernen. Dann gewinnen die Ideale Wert für den Schüler, sie werden zu einem Kraftquell für sein Wollen und Handeln. Dafs er das Ideal erfafst und mit ihm einen Mafsstab für sein Denken und Thun gewonnen hat, dessen mufs sich der Schüler ebenso bewufst werden als des nationalen und sozialen Fortschrittes. Und

darum sind auf der Systemstufe durch die Vertiefung in eine historische Persönlichkeit u. s. w. Sätze zu gewinnen, welche Grundsätze enthalten für das Leben in Staat und Gesellschaft.

Es fragt sich nun, in welcher Form diese geschichtlichen Ergebnisse auftreten sollen.

Wenn wir oben verlangt haben, dafs auf der Systemstufe des Geschichtsunterrichtes allgemeine Sätze aufgestellt werden sollen, welche die nationale und soziale Entwickelung unseres Volkes widerspiegel·, so ist selbstredend nicht an Entwickelungsgesetze zu denken. Solch eine Forderung ginge weit über die Aufgabe des Volksschulunterrichtes hinaus. Wir müssen uns in der Volksschule mit kurzen allgemeinen Sätzen begnügen, in denen eine auf dem Wege der Abstraktion gewonnene Erkenntnis fixiert wird. Wenn dabei sich zuweilen etwas Thatsächliches noch dazwischen drängt, so wird das nichts schaden; ja wir halten es für ganz besonders nützlich, wenn die Sätze derart formuliert werden, dafs dem Schüler aus ihnen sofort die Verbindung mit dem konkreten Materiale entgegentritt. Die Hauptsache ist und bleibt doch, den Schüler für die Träger geschichtlicher Ideen zu begeistern und ihn die einzelnen Stufen der Nationalentwickelung selbstthätig und bewufst erklimmen zu lassen, damit er befähigt werde, aus der Vergangenheit heraus die Gegenwart zu verstehen.

Wie sind nun derartige Sätze zu gewinnen?

Mit der vertiefenden Besprechung und mit der Geläufigmachung des konkreten Stoffes hat der Akt der Auffassung und Einprägung sein Ende erreicht. Es folgt nun die ruhende Besinnung, welcher die Aufgabe obliegt, das systematische Material herauszuschälen. Dazu bedarf es der Zusammenstellung und Verknüpfung der neuen und alten Vorstellungsmassen. Aber nicht beliebige Vorstellungen können hierbei herangezogen und verglichen werden; es sind nur diejenigen zu verwerten, welche zur Heraushebung des Allgemeingiltigen, das in dem betreffenden Stoffe enthalten ist, sich eignen. Es beginnt nun eine ganz neue Arbeit, die nicht planlos fortschreiten darf, wie dies in so vielen Präparationen zu beobachten ist. Deshalb ist an die Spitze des Abstraktionsprozesses ein neues Ziel zu stellen, welches auf das herauszuarbeitende Ergebnis hinweist und der Verknüpfung der Vorstellungen die Bahnen vorzeichnet. Dieses neue Ziel mufs sich selbstredend an den vorhergegangenen Apperzeptionsprozefs anschliefsen, ja dasselbe mufs aus der vertiefenden Betrachtung auf der Stufe der Synthese ganz von selbst herauswachsen.

Dieses zweite Ziel beseitigt nun auch das bunte Vielerlei, das wir auf der Assoziationsstufe so oft antreffen, und wahrt

die Einheitlichkeit des Ganzen, gestaltet die Präparation erst zu einer wirklichen methodischen Einheit. Denn man kann dann nur so viele Vorstellungsgruppen heranziehen und verknüpfen, als das Ziel erfordert, und zwar nur diejenigen, welche die Aufgabe zuläfst. So wird auch die Konzentration des kindlichen Gedankenkreises viel leichter erreicht, als durch die zahlreichen Vergleiche verschiedener Art, durch welche der kindliche Geist aus einem Gedankenkreis in den anderen geworfen wird.

An einzelnen Beispielen möge nun gezeigt werden, wie wir die oben ausgesprochenen Gedanken in der Praxis verwirklichen.

Wenn wir z. B. die ersten Römerkämpfe behandeln, dann leiten wir den Abstraktionsprozefs ein mit der Frage: Wie konnten die Germanen ihre bedrohte Freiheit und Selbständigkeit retten? Denn die Rettung der germanischen Freiheit, die Bewahrung des echten, reinen Germanentums vor der Romanisierung, das ist doch der Hauptinhalt dieser Geschichte. Das müssen die Schüler erkennen, und diese Erkenntnis soll ihnen der Abstraktionsprozefs vermitteln. Es ist natürlich, dafs die Schüler im Anschlufs an das oben gestellte Ziel sich zunächst besinnen müssen, worin die Freiheit und Selbständigkeit der alten Germanen begründet war. Diese Frage veranlafst zunächst zu einer Nebeneinanderstellung der Römer und Germanen. Wir finden, dafs die Germanen von jeher ein selbständiges Volk waren; denn ihre staatlichen Einrichtungen, ihre gesellschaftlichen Zustände, ihre Rechtspflege, ihre Religion, ihre Sitten und Gebräuche waren von denen der Römer ganz und gar verschieden.

Und trotzdem konnten die Römer die Germanen knechten? Wie war dies möglich? Der Römer Stärke und der Germanen Ohnmacht. Erstere ist begründet in der Einheit des römischen Weltreiches, während die Ursachen der letzteren in der inneren Zerrissenheit und Zwietracht zu suchen sind.

Und dennoch vermochten sie das verhafste Römerjoch abzuschütteln? Es werden nun all die Umstände, welche zur Befreiung geführt, zusammengestellt und miteinander verknüpft, und daraus ergiebt sich als Hauptmoment: Der durch Armin bewirkte enge Zusammenschlufs germanischer Völkerschaften wendet durch die Varusschlacht die drohende Gefahr der Romanisirung ab.

Und nur zur Erkennung der treibenden Idee, die in Armin sich verkörpert!

Was ist's aber, so fragen wir weiter, das die Germanen gemeinsam das Schwert erheben läfst wider römische Tücke und List? Es war nichts anderes als das Streben nach Er-

haltung der eignen und nationalen Eigenart, die Liebe zu dem heimischen Boden, den heimischen Sitten u. s. w. Es war eine allgemeine Gefahr, die einem jeden Stamme drohte, vor der sich ein jeder schützen mufste. Das Erkennen dieser gemeinsamen Gefahr führt zu dem Entschlufs, die bedrohte Selbständigkeit zu retten, das Joch abzuschütteln. Das war aber nur möglich durch den festen Zusammenschlufs aller derer, die bedroht sind. Und ist's nicht heute noch ähnlich? Rings umher Feinde, die unsere errungene Gröfse und Macht uns nicht gönnen, neidisch auf uns blicken u. s. w. Da müssen wir denn gleich unseren Vorfahren fest zusammenhalten, uns um das Banner unseres Kaisers scharen, die gemeinsame Gefahr, die uns allen droht, von unserm Volke und Lande abzuwenden.

Als Ergebnisse dieser Assoziationen stellen wir dann auf der Systemstufe die kurzen Sätze fest: Die Germanen waren von jeher eine selbständige Nation; denn sie hatten ihre eigne Religion, Rechtspflege und staatliche Verfassung. Zu Beginn unserer Zeitrechnung war die nationale Eigenart infolge der inneren Zwietracht durch die Römer bedroht. Die durch Armin bewirkte Einigung germanischer Stämme aber befreit das deutsche Volk von der Gefahr der Romanisierung. Die gemeinsame Gefahr spornte an zu gemeinsamem Handeln.

Die Methode wird nun ihre Aufgabe darin zu erblicken haben, diese gewonnenen Sätze aus dem weiteren Vorstellungsschatze nachzuweisen, d. h. soweit dies eben möglich ist, oder auch dieselben durch phantasierendes Handeln anwenden zu lassen. Sind wir denn heutzutage noch eine selbständige Nation? so könnte die Anwendung eingeleitet werden! Und worin zeigt sich dieses? Es werden nun all die grofsen und kleinen Züge der deutschen Eigenart angegeben. Und dann könnte es wohl heifsen: Dies alles haben wir von Jugend auf liebgewonnen, so lieb, dafs wir's nicht gern entbehren würden. Und wenn nun einmal die Zeit kommen sollte, da man uns dies alles nehmen wollte, da man uns einen anderen Glauben aufzwingen wollte u. s. w., was dann? Nun, dann wäre es unsere Pflicht, diese drohende Gefahr gemeinsam abzuwehren, wie es unsere Väter gethan haben etc.

Oder denken wir an die Geschichte Heinrichs I. Er ward an die Spitze eines zerrütteten Reiches gestellt, das durch innere und äufsere Feinde an den Rand des Verderbens gebracht worden ist. Es gelingt ihm, das zerrüttete Reich neu zu festigen. Die ruhende Besinnung wird also dies in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen müssen. Anknüpfend

an die Liebe und Dankbarkeit der deutschen Völkerstämme, die sie gegen Heinrich I. offenbart (Fürstenversammlung zu Erfurt, Heinrichs Tod) hatten, eröffnen wir den Abstraktionsprozefs mit der Frage: Woher rührt wohl diese Liebe und Treue zu König Heinrich? Er hat dem Volke gar manche Wohlthaten erwiesen und hat erfüllt die Hoffnungen, die man auf ihn gesetzt. Welches waren diese Hoffnungen? (Dafs er das Reich in seiner alten Herrlichkeit wieder aufrichte etc.) Aber wie war diese Herrlichkeit verloren gegangen? Hier ist nun zusammenzustellen die alte Herrlichkeit des Reiches unter Karl dem Grofsen und der Zustand desselben bei Heinrichs Regierungsantritt und nachzuweisen, was das deutsche Volk im Laufe eines Jahrhunderts verloren hatte. Aber wie war dies möglich? Wir suchen die Ursachen des Verfalles, soweit dies möglich ist, zu ergründen. Und nun, was haben Reich und Volk dem König Heinrich zu danken? Der Vergleich des Reiches Zustand am Anfang und am Ende seiner Regierung beweist, dafs Heinrich des deutschen Reiches Gründer und Schirmherr geworden ist. Und wie war ihm dies möglich? 1. Er stellt die innere Einheit her, ohne welche das Bestehen des Reiches überhaupt nicht möglich ist. 2. Er schafft eine bewaffnete Reitermacht, da das Fufsheer nicht ausreichend ist. 3. Er gründet an den Landesgrenzen befestigte Orte, welche in Kriegszeiten als Stützpunkte der Verteidigung und als Zufluchtsorte der Verfolgten dienen. Und nun die Anwendung auf die Gegenwart! Wie einst zu Heinrichs Zeiten so ist noch heute unser deutsches Reich bedroht. Wir brauchen uns aber nicht zu fürchten, so lange das Band der Eintracht die deutschen Fürsten und Stämme umschlingt, so lange wir ein wohlgeübtes Landheer und eine tüchtige Flotte (Erkenntnis aus der Geschichte Karls d. Gr.) haben und so lange unsere Landesgrenzen und unsere Küsten wohl befestigt sind. Welches ist also des deutschen Volkes Aufgabe in der Gegenwart?

Oder denken wir zum Schlufs noch an des deutschen Reiches Untergang! Wodurch ist derselbe herbeigeführt worden? Mit dieser Frage könnte der Abstraktionsprozefs eingeleitet werden. Mehr als einmal hat das Reich während seines tausendjährigen Bestehens am Rande des Verderbens gestanden. Wann war es seinem Untergange nahe? Und woher kam es? Es werden nun all die Umstände zusammengestellt, die den Verfall des Reiches von Periode zu Periode beschleunigten. Der Hauptübelstand lag zweifellos in der Reichsverfassung, in der Stellung der Fürsten zum Kaiser, des Volkes zum Landesherrn. So erkennen wir, dafs die Verfassung des Reiches den Bestand desselben gefährdete, so

bald sie den Zeitverhältnissen nicht mehr entsprach. Darum heifsts für uns in der Gegenwart: Nicht stille stehen und ausruhen auf den Lorbeeren der Väter, sondern vorwärtsstreben und weiterbauen auf dem festen Grunde des Schwererrungenen.

Wenn im Geschichtsunterrichte so Vergangenheit und Gegenwart ineinanderfliefsen, dann wird ohne Zweifel in unseren Schülern der geschichtliche Sinn sich entwickeln, und das Verständnis der Gegenwart wird sicherlich angebahnt werden.

Blicken wir zurück, so ergiebt sich, dafs die Aufgabe des Abstraktionsprozesses im Geschichtsunterrichte nur darin bestehen kann, den geschichtlichen Lehrgehalt jeder Periode herauszuheben. Und dieser geschichtliche Lehrgehalt ist dreifacher Art: historisch-politisch, insofern er die äufsere Entwickelung, das äufsere Wachsen und Werden unseres Volkes vergegenwärtigt; historisch-kulturell, insofern er ganz besonders die wirtschaftliche, geistige, sittliche etc. Bildung des Volkes widerspiegelt, die Dreiheit Landesschutz, Rechtsschutz und Wohlfahrtspflege berücksichtigt, und endlich ethisch, insofern er durch Erkenntnisse und Einsichten den Zögling zu festen Grundsätzen, zu hehrer Begeisterung für des Volkes Wohl, zu nationalem Denken und Handeln führt.

Diese Erkenntnisse dürfen aber nicht in Form allgemeiner Begriffe oder Regeln dargeboten werden, sondern müssen stets den Zusammenhang mit ihrer konkreten Unterlage erkennen lassen.

Gewonnen werden derartige historische Erkenntnisse durch eine Reihe wertvoller Verknüpfungen geschichtlicher (nicht religiöser u. s. w.) Vorstellungen aus dem neugewonnenen oder aus dem früher erworbenen Vorstellungsmaterial.

Die gewonnenen geschichtlichen Erkenntnisse sind dann mit den früheren in Verbindung und gehörige Ordnung zu bringen und zu der Gegenwart in Beziehung zu stellen.

Zur Frage der Schulandachten.

Von **Dr. Reukauf** in Lauscha i. Th.

H. Grofse, Evangelische Schulandachten. Ein Jahrgang Ansprachen und Gebete, meist im Anschlufs an die Sonntagsevangelien, für höhere Knaben- und Mädchenschulen, sowie für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare. Gotha, E. F. Thienemann. 1895. Preis 2 M., geb. 2,50 M.

Der Verfasser hat in den »Pädagogischen Studien«, XV. Jahrgang 1894, Heft IV. und XVI. Jahrgang 1895, Heft I, eine ausführliche Abhandlung über Schulandachten veröffentlicht. Die vorliegende Sammlung von Andachten ist nun als praktische Durchführung der in jenem Aufsatz dargelegten theoretischen Grundsätzen zu betrachten. Wie sich der Verfasser in jenem auf ein reiches, ja überreiches Material von Litteratur stützt und es zum Aufbau seiner Theorie benutzt, so giebt er auch in dem Vorwort zu der vorliegenden Sammlung eine grofse Reihe von theologischen, wie pädagogischen Schriftstellern an (35 Namen werden genannt), die er für Abfassung der Betrachtungen und Gebete herangezogen hat. Die Andachten selbst jedoch lassen durchaus nicht den Verdacht aufkommen, als ob dies oder jenes »anempfunden« sei, wie man es auf diesem Gebiete zuweilen findet, sondern sie machen einen frischen, zu Herzen sprechenden Eindruck.

Als Aufgabe bezeichnet der Verfasser »die Individualisierung des Evangeliums und der christlichen Sittenlehre, ihre Anwendung auf die besonderen Verhältnisse der Schule und die besonderen Bedürfnisse der Jugend«. Sie sind in der städtischen höheren Mädchenschule zu Halle a. d. S. gehalten worden, und zwar schliefsen sie sich, wie im Titel angegeben, meist an das Evangelium des vorangegangenen Sonntags an. Ferner sind noch Andachten vor Schulschlufs und zum Wiederbeginn der Schularbeit nach den Ferien angefügt. So umfafst die Sammlung mit den vier Andachten des Anhangs (einer Trauerandacht, je einer für den Bufstag und das Reformationsfest und einer Epistelandacht) insgesammt 56 Andachten. Sie bestehen fast durchgängig aus

einer längeren freien Ansprache, die von dem Bibeltext ausgeht und in einem Gebet endet und der je ein Liedervers vorausgeht und folgt. — Es ist dies wohl die für einen tieferen Eindruck wirkungsvollste Form der Andacht, sie stellt allerdings auch besondere Anforderungen an den die Andacht leitenden Lehrer. — Nur in einzelnen Fällen ist die Ansprache weggelassen und das Gebet weiter ausgebaut.

Die Ansprachen sind meist länger und erfordern mehr Zeit, als selbst bei den Montagsandachten, den wichtigsten der Woche, zur Verfügung stehen dürfte. Doch ist das eher ein Vorzug, wenn man bedenkt, dafs sie frei gehalten worden sind und gehalten werden sollen, also mehr Anregung für den Lehrer geben sollen, sich in die Gedanken des Textes zu vertiefen und dann nach der meist leicht erkennbaren Disposition freien Vortrag zu halten. Sie sind also nicht in der Art einer Schulagende zu benutzen zum Ablesen. Ebendeshalb ist auch auf eine Anführung des Textes, an den sie anknüpfen, seinem Wortlaut nach verzichtet. Was den Inhalt anlangt, so sind sie ihrer Entstehung gemäfs durchgängig für reifere Schüler und Schülerinnen geeignet. Schwer ist es gewifs, in Andachten, die vor einer gröfseren Schule gehalten werden, zu individualisieren. Ist doch der Gedankenkreis der Schüler der einzelnen Klassen ein sehr verschiedener! Um so mehr ist es anzuerkennen, dafs es dem Verfasser gelungen ist, konkrete Züge ins Ganze zu verweben. Wir denken uns, dafs es beim eigentlichen Vortrag vielleicht hie und da noch in reicherem Mafse geschehen ist. Konkrete Züge sind, wo es angängig war, aus der Geschichte, der Kultur- wie Kirchengeschichte, und aus dem Leben der Gegenwart herangezogen worden. Dogmatische Betrachtungsweise ist mit Recht ferngehalten worden. Besonders ansprechend ist endlich der religiöse Liederschatz verwandt, sowohl bei den Ansprachen, wie bei den Gebeten. Letztere sind einfach, klar und warm empfunden.

So können wir denn die vorliegende Andacht-Sammlung allen, die berufen sind, an Seminaren, an höheren Knaben- und Mädchenschulen Andachten zu leiten, als ein Büchlein zur Anregung der eigenen religiösen Betrachtungsweise bestens empfehlen.

Pädagogische Tagesfragen.

Unsere Fachpresse im Jahre 1894. (I.)

Die Arbeit der pädagogischen Presse stand im Jahre 1894 der Hauptsache nach, um einen Herbartschen Ausdruck zu gebrauchen, unter dem Zeichen der »Besinnung«. Das ist ganz natürlich; denn das letzte Jahrzehnt hat uns eine stattliche Reihe einschneidender Reformvorschläge gebracht und der Schule eine ganze Anzahl neuer Aufgaben gestellt, und beide bedürfen noch recht sehr der reiflichsten Erwägung, ehe der endgiltige Spruch gefällt werden kann. In diesem Berichte greifen wir nur die Abhandlungen heraus, welche etweder neue Gesichtspunkte in die Debatte einführen oder den derzeitigen Standpunkt der Sache durch Zusammenfassung des bereits Gesagten präzisieren.

Fassen wir zunächst die Abhandlungen aus dem Gebiete der allgemeinen Pädagogik ins Auge, so ergeben sich zwei Gruppen. Bei den Arbeiten der einen Gruppe handelt es sich um diejenigen Seiten der Pädagogik, welche mit dem sozialen Leben zusammenhängen, die der andern Gruppe erstreben eine tiefere psychologische Fundierung einzelner pädagogischer Begriffe und Thätigkeiten.

Das soziale Leben in allen seinen Verzweigungen berücksichtigt Prov.-Schulrat Kannegiefser-Kassel in seinem Vortrage: »Die sittlichen Aufgaben der Gegenwart und die Schule.« (Frankf. Schulztg. 4. 5.) Die allgemeine sittliche Aufgabe des Menschen heifst seit der Reformation »Durchdringung der Welt mit dem Geiste Christi.« Die Gegenwart hat unserem Volke ganze Gebiete des öffentlichen Lebens zugänglich gemacht und damit eben so viele Gebiete sittlichen Handelns erschlossen. Hingebung für das Ganze des vaterländischen Lebens, Leben in den Interessen des Ganzen, so dafs diese zu eigenen persönlichen Lebensinteressen werden, das ist das erste Stück von dem Inhalte des sittlichen Ideals unserer Zeit. Die vaterländische Geschichte giebt der Schule die Mittel in die Hand, diese Gesinnung zu pflegen. Das bürgerliche

Leben wird von dem grofsen Gedanken der bürgerlichen Freiheit beherrscht, deshalb mufs die Schule für die Idee des freien Bürgertums arbeiten. Eine dritte Aufgabe liegt auf dem Gebiete des sozialen Lebens in engerem Sinne. Die Schule mufs in dem Schüler die Überzeugung wecken, dafs Arbeitsfreudigkeit, Ausdauer und Beharrlichkeit auch unter den jetzigen Verhältnissen zum Ziele führen, dafs das Glück nicht in der Höhe des Besitzes, sondern in der Richtung unseres Strebens liegt. Das Gebiet des allgemeinen geistigen Lebens erheischt wegen der allgemeinen Kämpfe, in denen Theorie gegen Theorie steht, vor allem Bescheidenheit und Wahrheitssinn. Das religiöse Leben verlangt auf katholischer Seite aufrichtige, grundsätzliche Toleranz, auf evangelischer kirchliches Pflichtbewufstsein. — Im Hinblick auf eine starke geistige Strömung in unserem Volksleben, die ethische Bewegung, veröffentlicht L. Budde-Bremen seine Abhandlung: »Ethische Kultur und Schule« (Pädagog. 4). Es ist nicht der Verstand, sondern der Wille, der sich das Ziel setzt, nach dem er streben will, das Dasein schafft, das er ausleben will. Bei der weiteren Entwickelung bildet sich der Wille, die Intelligenz als Werkzeug an, mit dessen Hilfe er seine Ideale zu verwirklichen strebt. Als Organ des Willens zeigt der Intellekt diesem die Mittel und Wege, welche zu seinem Ziele führen. Aber der Intellekt entwickelt sich und gewinnt schliefslich auch Einflufs auf den Willen: er bildet das willkürliche Handeln zu einem Handeln nach Grundsätzen aus. Aber die Suprematie behauptet der Wille doch stets, der Intellekt ist und bleibt die sekundäre Funktion. Die Äufserungsform des Willens ist die That; in dieser tritt er in die Erscheinung, und zwar immer auf Anreiz von bestimmten Motiven. Mithin mufs die Erziehung bei den Motiven des Strebens die Hebel ansetzen und versuchen, von diesem Punkte aus auf den Willen einzuwirken. Es wird darauf ankommen, den Willen so zu gewöhnen, dafs er stets die zweckmäfsigen Motive auswählt, das sind diejenigen, welche zu sittlichen Thaten führen. Die Motive können nicht nur die Form des Gefühls, sondern auch die der Vorstellung haben. Also kann durch Bildung des Gefühls und durch Weckung klarer Vorstellungen auf den Willen eingewirkt werden. Die Forderung der ethischen Jugenderziehung ist also vom pädagogischen Standpunkte aus durchaus richtig. — Eine verwandte Frage beleuchte P. Bergemann in seiner Abhandlung: »Über Moralunterricht« (Päd. Stud. 3). Den Unterricht in der Geschichte, sagt der Verfasser, will ich nicht in den unmittelbaren Dienst der Versittlichung (im engeren Sinne) des Zöglings gestellt wissen, ebenso wenig den litterarischen Unterricht; denn dieser hat es mit der Pflege der ästhetischen Kultur des werdenden Menschen zu thun. Was den Religions-

unterricht anlangt, so stimme ich ganz und gar nicht mit der landläufigen Ansicht überein. Um wahre und tiefe Religiosität in die Herzen zu pflanzen, scheint mir der im Dienste der evolutionistischen Ethik und weiterhin der pantheistischen Weltanschauung stehende kulturhistorische Unterricht am geeignetsten zu sein und daneben die Weckung des Sinnes für das Naturschöne; denn dieses ist der nie versiegende Quell, aus dem wir religiöses Empfinden, religiöse Begeisterung schöpfen. Was aber hinsichtlich der Entwicklungsgeschichte des religiösen Bewusstseins zu wissen notthut, das wird im kulturhistorischen Unterrichte übermittelt: einen besonderen Religionsunterricht, wie er gegenwärtig besteht, halte ich nicht nur für entbehrlich, sondern geradezu für nicht wünschenswert. Von einer durch den Religionsunterricht vermittelten moralischen Belehrung kann nicht die Rede sein; es bleibt nichts übrig als ein besonderer Moralunterricht. Der Vorkurs desselben umfafst das 4. bis 6., der Hauptkurs das 7. und 8. Schuljahr und die Fortbildungschule. In ersterem werden Erzählungen als Ausgangspunkte benutzt und diese so ausgewählt, dafs die sozial- und individualethischen Tugenden und Pflichten an einer Reihe hervorragender Beispiele tugendhafter Gesinnung und pflichtmäfsigen Handelns zur Anschauung kommen. Die übrigen Mafsnahmen der Schulerziehung haben daneben thunlichst dafür zu sorgen, dafs der Zögling sich in der Nacheiferung übe. Im Hauptkurs fällt die Erzählung als Ausgangspunkt fort, und die eigentliche moralische Systembildung tritt in den Vordergrund. — »Über individuelle Bildung in ihrem Verhältnisse zu dem gegenwärtigen Nationalleben in Deutschland« verbreitet sich Rich. Köhler (Pädagog. 10.) Die Schule wird heute von verschiedenen Einflüssen beherrscht, die zur Verkümmerung und Unterdrückung der Individualitäten führen. Die moderne pädagogische Theorie sucht den Rückschritt, der darin liegt, zu bemänteln, indem sie sich den Anschein giebt, als sei sie über Pestalozzi hinaus fortgeschritten. Wenn der Individualpädagogik die Sozialpädagogik entgegengesetzt wird, so beruht das auf einer einseitigen Auffassung Pestalozzis, und das Gesunde, das darin steckt, findet sich bereits bei Pestalozzi klar und deutlich vor. Nach ihm ist die individuelle Entwickelung gerade im Interesse der sozialen Pädagogik geboten. Thatsächlich ist gegenwärtig das Prinzip der Individualbestimmung, das für jede Schulbildung, wenn sie ihren Zweck nicht verfehlen soll, mafsgebend sein mufs, dem entgegengesetzten Prinzip gegenüber in der schwächeren Position. — Die »reformatorischen Strömungen in der Pädagogik der Gegenwart« beleuchtet Rob. Rifsmann (Päd. Ztg. 19. 20.) Als erste führt er den Herbartianismus an. Dieser hat weniger

den Inhalt unseres pädagogischen Denkens, denn Herbart trifft mit seinen prinzipiellen Grundlagen mit Pestalozzi zusammen, als vielmehr die Form seiner Darstellung berührt. Vor allem ist durch ihn das Studium der Pädagogik erweitert und vertieft worden, die Pädagogik ist hoffähig geworden, an die Stelle der Phrasen sind ausreichend fundierte Begriffe getreten. Nachteilig hat er dadurch gewirkt, dafs durch ihn eine gewisse Enge des Urteils gegenüber bestimmten pädagogischen Fragen veranlafst worden ist. Eine Kulturfrage erster Ordnung, wie die der Simultanschule, wird lediglich aus dem engen Gesichtswinkel des Unterrichts beurteilt. Eine zweite Strömung sind die Bestrebungen zur Einführung des Handarbeitsunterrichts in Knabenschulen und diejenigen zur Aufnahme hauswirtschaftlicher Unterweisung in Mädchenschulen. Sie werden sicherlich dazu beitragen, die reformatorische Bedeutung Fröbels immer klarer hervortreten zu lassen, der den Willen, d. h. den Trieb, die innere Nötigung nach Belehrung und Aufklärung, zum Fundament der Erkenntnis machen und die Methode umgestalten will. Die dritte Strömung kämpft gegen die individualistische Auffassung der Erziehung. — Gegen die Bestrebungen für Einführung des Handfertigkeitsunterrichts wendet sich W. Erhardt in seiner Studie: »Handarbeit und Handfertigkeit« (Frankf. Schulztg. 1893, 24; 1894, 1.) Die falsche Meinung ist immer die: Man glaubt, durch frühe Hereinziehung und Übung der Handarbeit setze sich eine gewisse Handfertigkeit ab. Die Dinge und Gegenstände wechselten freilich, aber nach und nach schäle sich der reine physiologische Begriff, die Wesenheit menschlichen, konkreten Thuns als allgemeine, schablonenmäfsige, physiologische Disposition der Hände und Finger heraus. Die Finger und die Hände sind aber nur die stummen Diener dessen, was als Kopf denkt und das Handeln bestimmt, und die Selbständigkeit, die man den Fingern zutraut, ist eine imaginäre Gröfse, denn der Kopf ist die Werkstatt des Denkens und Thuns. Jede specielle Übung gilt einer speziellen Arbeit und hat nur Wert und Bezug auf diese. Denn jeder Arbeit liegen ganz bestimmte, vereinzelte, wiederkehrende Vorstellungen zu Grunde. Wechseln diese, so wechseln auch die Vorgänge in der Kombination der Muskeln. Es giebt keinen reinen Handarbeitsbegriff. — Einen Beitrag zur Lösung einer andern Zeitfrage liefert H. Keferstein's Abhandlung: »Gemeinsame Lebensaufgaben, Interessen und wissenschaftliche Grundlagen von Kirche und Schule.« (D. Blätter 36, 37.) Gleich der Kirche hat die Schule das unmittelbarste Interesse an der sittlich-religiösen Erziehung des Volkes, ihre erste Aufgabe ist die sittliche Erziehung. Wie die Kirche keineswegs nur durch Predigt und Sakramentsverwaltung ihren höchsten

Aufgaben genügen kann, so vermag auch die Schule keineswegs nur durch den Unterricht, sie mufs vielmehr auch durch andere Mittel ihre Hauptziele zu erreichen suchen. Wie die Kirche es nicht nur mit den Mündigen zu thun hat, so läfst sich die Thätigkeit der Schule nicht nur auf die Unmündigen beschränken. Vor allem aber ist der Grundcharakter beider ein durchaus pädagogischer, und das Ziel ist hier wie dort sittlich-religiöse Volkserziehung. Ist die pädagogische Vorbildung der Geistlichen, die völlig unerläfslich erscheint, in jeder Weise offiziell gesichert, dann wird jeder Einspruch gegen die Mitarbeit der Geistlichen in der Schule hinfällig.

Eichen. C. Ziegler.

Neuere Erscheinungen auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts.

Von **Dr. Rich. Schulze** in Leipzig.

1. Umfassende Schriften.

Breslich, Dr. W. und Dr. **O. Koepert,** Bilder aus dem Tier- und Pflanzenreiche. Heft 1. Säugetiere. 8°. VIII und 205 S. Preis geh. 2,60 M. Altenburg 1893, Stephan Geibel.

Vorliegendes Werk soll kein Lehrbuch der Zoologie für Schulen bilden, sondern ein solches ergänzen. Die Verf. legen deshalb vor allen Dingen Gewicht auf die Biologie, die in den meisten Lehrbüchern sehr stiefmütterlich behandelt, wenn nicht gänzlich vernachlässigt wird. Es werden die Lebensäufserungen der wichtigsten organischen Naturkörper an der Hand einiger konkreter Fälle geschildert. Den höchst interessanten Darstellungen, denen jegliche Spur von Schematismus abgeht, merkt man es sofort an, dafs ihre Verf. fleifsige und scharfsinnige Beobachter des Naturlebens sind. Besonders ist noch anerkennend hervorzuheben, dafs die Tiere nicht nur inmitten der Natur, sondern auch in ihren Beziehungen zum Menschen geschildert werden, namentlich dann, wenn, wie bei manchen Völkern, bestimmte Tiere zu den wesentlichsten Lebensbedingungen derselben gehören, und da die wichtigsten Charaktertiere der einzelnen Zonen besonders berücksichtigt sind, kann das Buch auch für den geographischen Unterricht Nutzen bringen.

Sturm, L., Naturgeschichte für Volksschulen. I. Teil. Mittelklasse. 8°. 73 S. Preis 0,60 M. II. Teil. Oberklasse. 152 S. Preis 1 M. Habelschwerdt 1893. Franke's Buchhandlung.

Der Stoff ist nach Lebensgemeinschaften geordnet. Das Buch selbst besitzt nichts Eigenartiges, ist aber ganz gut zu gebrauchen.

Kiefsling, Dr. F. und **Pfalz,** E., Wiederholungsbuch der Naturgeschichte. In 6 Kursen bearbeitet. Kursus 1—3 (3.—5. Schuljahr). 3. Aufl. 8°. 108 Seiten. Preis 60 Pfg. Braunschweig, Appelhans und Pfenningstorff. 1892.

Vorliegendes Werk ist ein Auszug aus dem »Methodischen Handbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte« der Verfasser.

Es enthält das Wichtigste aus der Pflanzen- und Tierwelt zum Teil in knapper Darstellung, zum Teil in Gestalt von Schilderungen, die dem kindlichen Fassungsvermögen angepafst sind. Durch die vielen sehr gelungenen Abbildungen wird es zugleich ein lehrreiches Bilderbuch. Das beigefügte Tagebuch für Beobachtungen verdient besondere Anerkennung, nur ist dasselbe zu einseitig, da es ausschliefslich die Flora berücksichtigt.

2. Zoologie.

Baade, Friedrich, Naturgeschichte in Einzelbildern, Gruppenbildern und Lebensbildern. I. Teil. Tierbetrachtungen. 8°. XII u. 230 S. Preis 2,80 M., geb. 3,30 M. Halle a./S. 1893. Hermann Schrödel.

Der Verf. leitet seine Schüler an, den Beziehungen zwischen dem Körperbau der Lebewesen und ihrer Lebensarbeit nachzuspüren, und sich über ihre Bedeutung für den Naturhaushalt und das Menschenleben klar zu werden. In der Volksschule beschäftigt er die Kinder der Unterstufe vorwiegend mit der Erfassung der Körpergestalt der Tiere, die der Mittelstufe vorwiegend mit der Schilderung ihrer Lebensweise, und die der Oberstufe hält er an, über die Zweckmäfsigkeit der vorliegenden Erscheinungen nachzudenken. Die Beschreibungen sind den Verhältnissen entsprechend, sehr eingehend gegeben.

3. Botanik.

Müller, W. und **Pilling,** Prof. Dr. F. O., Deutsche Schulflora zum Gebrauche für die Schule und zum Selbstunterricht. 240 Tafeln mit farbigen Abbildungen einheimischer Pflanzen und erklärendem Text. Das Werk erscheint in Lieferungen zum Preise von à 0,70 M. oder in 4 Teilen, von denen jeder einzeln käuflich ist. Gera, Theodor Hofmann.

Herbarien sind gewifs ein ausgezeichnetes Hilfsmittel beim Studium der Botanik. Sie erinnern uns nicht blofs an bekannte Pflanzen, sondern sind auch geeignet, uns mit Pflanzen bekannt zu machen, denen wir in der Natur noch nicht begegnet sind. Aber leider lassen sich viele Pflanzen nicht in die Presse legen; andere, und sehr oft die schönsten, verlieren im Laufe der Zeit ihre Farbenpracht oder sind sonstigen zerstörend wirkenden Einflüssen ausgesetzt, durch welche sie schliefslich vollständig unkenntlich werden. Gute farbige Abbildungen von Pflanzen haben daher einen ganz entschiedenen Vorzug den Herbarien gegenüber, während schwarze Darstellungen in der Regel, namentlich in der Ausführung, wie wir sie in den meisten Schulnaturgeschichten vorfinden, meist weiter nichts als ein nichtssagendes Gekritzel sind. Vorliegende 3. Lieferung obigen Werkes enthält 56 Tafeln in prachtvoller Ausführung, und wir können das Lobenswerte, was wir bei Besprechung der zweiten Lieferung bereits ausgesagt haben, hier nur wiederholen.

Wünsche, Prof. Dr. Otto, Die verbreitetsten Pflanzen Deutschlands. 8°. VIII u. 269 S. Preis geh. 2 M. Leipzig 1893. B. G. Teubner.

Vorliegendes Werk ist ein Auszug aus der von uns bereits früher rühmlichst besprochenen »Schulflora von Deutschland« des Verf. Seiner Fafslichkeit und seines geringen Preises wegen ist es namentlich den Schülern der Oberklassen gehobener Bürgerschulen zu empfehlen. Es dürfte aber auch Seminaristen und jungen Lehrern nicht unwillkommen sein.

Schimpfky, Richard, Deutschlands wichtigste Giftgewächse. 8°. Vollständig in 4 Lieferungen mit 24 Chromotafeln. Preis 2 M. (Lief. à 0,50 M.) Gera-Untermhaus, Fr. Eugen Köhler.

Die vorliegende 1. Lieferung obigen Werkes enthält kolorierte Darstellungen von sieben Pflanzen und zwar in so naturgetreuer Ausführung, dafs man die Wirklichkeit vor sich zu haben glaubt. Wir können nicht umhin, diesem ausgezeichneten, für Schule und Haus bestimmten Kunstwerke die weiteste Verbreitung zu wünschen.

(Schlufs folgt.)

Neue Bücher und Aufsätze.

a) Bücher.

Barth, Sem.-Oberl., G. K., Der Begriff der Konzentration in der Unterrichtslehre in historischer und systematischer Darstellung. Eine pädagogische Studie. (130 S.) Borna, R. Noske. 2 M.

Böhm, Prof. Fr., Das alte Testament im evangelischen Religionsunterrichte. (34 S.) Berlin, R. Gärtner. 1 M.

Brückner, Dr. N., Erziehung und Unterricht vom Standpunkte der Sozialpolitik. (VIII, 159 S.) Berlin, Siemenroth u. Worms. 2 M.

Christinger, Jak., Friedrich Herbarts Erziehungslehre und ihre Fortbildner bis auf die Gegenwart, nach den Quellschriften dargestellt und beurteilt. (227 S. mit Bildnis.) Zürich, J. Schulthefs. 3 M.

Gräve, Aug., Die Pflege der Volksdichtung und ihre Bedeutung für die heutige Zeit. (15 S.) Bielefeld, Helmich. 0,40 M.

Heinze, W., Quellenlesebuch für den Unterricht in der vaterländischen Geschichte. Für höhere Lehranstalten zusammengestellt. (XII, 468 S.) Hannover, C. Meyer. 3 M.

Jenkner, Oberl., Dr. Hans, Die Himmelskunde als Lehrgegenstand für die oberste Klasse der Mädchenschulen. (38 S.) Berlin, R. Gärtner. 1 M.

Morast, J. G., Rechenbuch f. Oberklassen von Mädchenschulen, für Mädchenfortbildungs-, Haushaltungs-, Koch- und Frauenarbeitsschulen. Karlsruhe, O. Nemnich. 0,50 M.

Sievert, G., Über die philosophisch - pädagogische Lehre Frohschammers. (9 S.) Bielefeld, Helmich. 0,30 M.

b) Aufsätze.

Breull, Die bildende Kunst und die Volksschule. (Ztschr. des Vereins deutscher Zeichenlehrer 15, 16.) Stade, Pockwitz.

Drewke, H., Die Lokalschulaufsicht. (Rheinische Blätter 2—4.) Frankfurt a. M., Diesterweg.

Gesell, G., Die allgemeine Volksschule mit unentgeltlichem Unterrichte. (Pädag. Blätter 7.) Gotha, Thienemann.

Hohmann, L., Der Geschichtsunterricht in der Volksschule und seine zeitgemäfse Gestaltung. (Rheinische Blätter 3. 4.) Frankfurt a. M., Diesterweg.

Klempt, Was ist Bildung? Welche Mittel und Wege stehen dem Lehrer zu Gebote, seiner auf Erweiterung und Vertiefung seiner Bildung gerichteten Pflicht zu genügen? (Aus d. Schule 2, 3.) Leipzig, Richter.

Michatsch, M., Die Privatlektüre unserer Jugend, ein Stiefkind der modernen Pädagogik. (Die Lehrerin 15. 16.) Gera, Th. Hofmann.

Rinwald, L., Übersichtliche Darstellung und kritische Würdigung der neueren Bestrebungen auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts. (Mittelschule 11.) Halle a./S., H. Schrödel.

Rösener, H., Über den französischen Unterricht in Schulen deutscher Muttersprache. (Mittelschule 10.) Halle a./S., Schrödel.

Thoma, Zur methodischen Behandlung dramatischer Kunstwerke. (Päd. Blätter 3.) Gotha, Thienemann.

N. N., Die Freiheit des Willens vom Standpunkte des psychophysischen Dualismus aus beleuchtet. (Deutsche Schulpraxis 16.) Lpzg., Wunderlich.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 8. *August* 1895. **VI. Jahrg.**

Bildungsziele der Volksschule in Rücksicht auf die Forderungen der Gegenwart.

Von **J. Grefsler** in Barmen.

Der geschäftsführende Ausschufs des deutschen Lehrervereins hat für den nächsten Lehrertag in Hamburg (1896) das Thema zur Verhandlung gestellt: »Umgestaltung der Bildungsziele der Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart«. Die also formulierte Fassung des Themas mufs als verfehlt betrachtet werden. So lange wir eine wissenschaftlich begründete Erziehungs- und Unterrichtslehre haben, stehen die Ziele der Volksschule in ihrer Gesamtthätigkeit auch mit Rücksicht auf das praktische Leben im allgemeinen fest. Von einer »Umgestaltung«, d. h. wesentlichen Veränderung der »Bildungsziele« der Volksschule kann daher nicht die Rede sein. Und doch ist der eigentliche Sinn des Themas nicht zweifelhaft. Das Volksleben trägt in den verschiedenen Zeitläuften, wenn nicht im allgemeinen, so doch in seinen einzelnen Zügen ein verschiedenes Gepräge. Wie ganz anders der Charakter unserer gegenwärtigen Zeit im Vergleich schon mit der Zeit vor etwa 25 Jahren! Das ganze wirtschaftliche Leben hat seit 1870 eine so mannigfaltige Umgestaltung erfahren, dafs die Anforderungen, welche heute an den einzelnen Staatsbürger, an das einzelne Glied der Gesellschaft gestellt werden, wesentlich andere sind als früher. Soll nun aber die Schule dem Leben dienen, nach dem altehrwürdigen Worte »non scholae, sed vitae«, so hat sie in ihrer Gesamtthätigkeit den neuen Forderungen der Zeit Rechnung zu tragen, sich ihnen anzupassen. Die dadurch herbeigeführten Änderungen bezüglich der praktischen Ausgestaltung der Lehr- und Erziehungsthätigkeit können so mannigfaltig, so tiefeinschneidend sein, dafs die Schularbeit in ihrer Gesamtheit ein neues Gepräge erhält, ja von einem ganz anderen Geiste getragen wird. Und doch werden

die »Bildungsziele« der Schule davon nur wenig berührt. Die Summe der Veränderungen liegt vielmehr im Bereiche der der Schule zur Verfügung stehenden Bildungsmittel, die mit Rücksicht auf die beabsichtigten Wirkungen der Schulthätigkeit erweitert und schärfer bemessen werden können. Demnach kann im wesentlichen nur von einer zeitgemäfsen Anpassung der Schulthätigkeit an die Forderungen der Gegenwart die Rede sein, nicht aber von einer Umgestaltung der »Bildungsziele der Volksschule« schlechthin.

I.

Das vornehmste Princip in der Lehr- und Erziehungsthätigkeit der Volksschule.

Die harmonische Bildung des Menschen nach Geist und Körper mufs auch heute noch als das vornehmste allgemeine Ziel der Jugenderziehung und der Volksbildung überhaupt betrachtet werden. Freilich mufs man ja zugeben, dafs, wie bei allen Idealen, so auch dieses Ziel praktisch nie erreicht wird, und selbst bei den höchst Gebildeten dürfte bald die eine, bald die andere Seite der geistigen und physischen Anlagen schärfer hervortreten und die Harmonie ihrer Entwicklung mehr oder weniger stören. Auch können in den allgemeinen Zeitverhältnissen das Bedürfnis und die Anregung gegeben sein, bestimmte Seiten der Geistesbildung stärker zu betonen, um eben damit die Volksbildung wirksamer in den Dienst des Volkslebens zu stellen. Daraus erklärt es sich auch, wie in den verschiedenen Zeitläuften der Kulturentwicklung das Princip der harmonischen Menschenbildung häufig schroff durchbrochen wurde. In den Zeiten rationalistischer Denkweise legte man auch im Schulunterrichte vorwiegend den Ton auf die Ausbildung der formalen Geisteskräfte, auf die intellectuelle Bildung. Traten aber zu anderen Zeiten Volksschäden in gröfserem Umfange hervor, sodafs ein Rückgang der allgemeinen Volksmoral zu befürchten stand, so nahm man in den mafsgebenden Kreisen seine Zuflucht wohl in erster Linie zum Religionsunterrichte, und unter Verkennung der elementarsten Grundsätze einer natur- und vernunftgemäfsen Jugenderziehung wurde der religiöse Lehrstoff derartig gehäuft, dafs nicht nur eine empfindsame Schädigung der wahrhaft religiösen Bildung an sich, sondern auch eine Verkümmerung der rein formalen Geisteskräfte zu befürchten stand, welche namentlich durch den gründlichen Betrieb der realistisch-technischen Unterrichtsgebiete Pflege finden sollen.

Diese Einseitigkeiten in der Auffassung und Würdigung des obersten Bildungsprincips können heute theoretisch als überwunden bezeichnet werden. Wir mögen zur Herbart-Pädagogik im Einzelnen stehen, wie wir wollen, das eine grofse Verdienst können wir dem Begründer dieser Schule nicht aberkennen: nicht nur ist er mehr als jeder der voraufgehenden Pädagogen bemüht gewesen, alle Mafsnahmen in Erziehung und Unterricht psychologisch zu begründen, sondern er hat auch, was hier besonders hervorzuheben ist, den Begriff der harmonischen Bildung klarer ausgestaltet, indem er das ethisch-religiöse Moment in den Brenn- und Mittelpunkt der Lehr- und Erziehungsthätigkeit stellte, ohne jedoch die übrigen wesentlichen Seiten der Geistesbildung zu vernachlässigen. Gewifs soll jeder Unterrichtsgegenstand in erster Linie nach seinem Wesen, seiner inneren Natur und seiner Bedeutung für's Leben behandelt werden; das schliefst aber nicht aus, dafs die Stoffauswahl und die methodische Behandlung desselben auch mit Rücksicht auf die sittlich-religiöse Bildung der Jugend erfolgen, d. h. so, dafs die in den Lehrstoffen ruhenden Grundgedanken des sittlich-religiösen Lebens in voller Anschaulichkeit hervorgeschält, den Kindern zum unverlierbaren geistigen Eigentum gemacht und mit einander verwoben werden zu einem klaren System sittlicher Einsicht, die als eine zuverlässige Grundlage des sittlichen Lebens sich erweist. Nur so ist es möglich, jene sittliche Charakterbildung zu begründen, welche die wahre Würde des Menschen bestimmt und bedingt.

Und was thäte unserer Zeit mehr not als eine solche vom Geiste der Sittlichkeit und Religion getragene harmonische Jugend- und Volksbildung?

Man befürchte nicht, dafs ich mir erlauben werde, ein Schauergemälde von der Verderbnis unserer Zeit zu entrollen. Ich bin vielmehr der Meinung, dafs die Menschen von heute nicht schlechter und böser sind als in der guten alten Zeit. Aber die Zeitverhältnisse haben sich im allgemeinen wesentlich geändert; die Gelegenheiten, die den Menschen auf sittliche Abwege drängen können, haben sich erheblich gemehrt, und ich möchte sagen, dafs es heute ungleich schwerer ist, sich ehrlich durchzuringen als in früheren Zeiten unter einfacheren wirtschaftlichen Verhältnissen.

Aber eben darum ist der Mensch nach Geist und Körper wirksamer auszurüsten gegenüber den neuen und gröfseren Anforderungen der Zeit; nicht einseitig, für eine ganz bestimmte Lebensaufgabe; nein, alle Kräfte des Geistes und

Körpers sind harmonisch auszubilden, sodafs sie, fest gefügt durch das Band der Sittlichkeit und Religion, die feste Grundlage bilden auch für die Bethätigung der menschlichen Kräfte im bürgerlichen und gesellschaftlichen Leben.

Der Kampf ums Dasein ist niemals ein härterer gewesen, das Ringen nach einer menschenwürdigen Existenz niemals ein heifseres als heute. Da müssen alle Kräfte des Geistes und Willens zusammen genommen werden, um sich in dem Strome der nach einem materiellen Ziele hineilenden Menschen zu behaupten, um nicht aus der Bahn der Mitbewerbung herausgeschleudert und in seiner Thatkraft dauernd gelähmt zu werden. Daraus erklärt es sich denn auch, wie man heute wieder, namentlich im Unterrichte der höheren Lehranstalten, so sehr den Ton legt auf die Schulung der intellectuellen Kräfte, auf das Wissen und Können, und zwar häufig genug in solch' ungesundem Mafse, dafs man fast gewöhnt ist, die Summe des Wissens und Könnens schlechthin als den Gradmesser der Bildung zu betrachten. Die dieser Anschauung zu Grunde liegende Erwägung aber müssen auch wir in ihrer Richtigkeit anerkennen. Der Mensch wird den Anforderungen des Lebens im allgemeinen um so mehr gerecht werden, desto mehr sein Verstand geschult ist, desto mehr er gelernt hat, logisch zu denken und Folgen seines Thuns und Lassens rechtzeitig zu erkennen, desto mehr sein Wille gestählt worden ist zu zielbewufster Energie. Eben darum werden auch wir Volksschullehrer bei aller Fürsorge für das Gemütsleben ernstlich bemüht sein müssen, die Verstandeskräfte unserer Schüler zu entwickeln; denn auch der einfachste Bürger und der Arbeiter bedürfen heute einer sorgfältigeren intellectuellen Bildung als in früheren Zeiten, da das Leben auch an sie gegenwärtig weit höhere Anforderungen stellt.

Und doch ein armer Mensch, der nichts anderes besitzt, als einen wohlgeschulten Verstand, dessen Herz und Gemüt aber verödet sind und dessen Wille unter der Herrschaft der Sinnlichkeit steht! In dem rücksichtslosen Kampfe auf wirtschaftlichem Gebiete spielt doch heute das »Erlisten, Erraffen«, wie es in der »Glocke« heifst, eine viel gröfsere Rolle als es sich mit einer sittlichen Welt- und Lebensanschauung verträgt. Die Vermehrung der Verbrechen, welche sich aus der offenbar gewaltsamen oder erlisteten Verkümmerung fremden Eigentums ergeben, ist doch ein Beweis dafür, dafs die Kollision, in welche die Pflicht der Selbsterhaltung den Einzelnen mit seiner sittlichen Einsicht, seinen sittlichen Grundsätzen treibt,

weit häufiger gegeben ist, als wir es uns in der stillen Klause unseres Berufslebens nur träumen lassen. Wie soll aber diesem Übelstande anders begegnet werden als durch eine angemessene Vertiefung und Ausgestaltung der sittlichen und religiösen Bildung? Mit vollem Rechte sind wir daher bemüht, namentlich die ethischen Lehrstoffe in Religion, Litteratur und Geschichte für die Herzens- und Gemütsbildung fruchtbringend zu verwerten. Nichts aber ist der ruhig vertiefenden und gemüterwärmenden Lehrweise so hinderlich wie der übermäfsig gehäufte Lehrstoff, namentlich im Religionsunterrichte. Non multa, sed multum ist auch heute noch ein viel zu wenig beachteter Grundsatz. Wollte man sich doch endlich dazu entschliefsen, diejenigen religiösen Lehrstoffe, die höchstens dogmatischen Wert haben, aus dem Lehrplane auszumerzen oder doch nur cursorisch zu behandeln! Wollte man doch endlich die dickleibigen Katechismen mit ihren verzwickten Fragen und geschraubten Antworten und ihren unzähligen zum Teil ganz wertlosen Bibelsprüchen durch ein ganz einfaches Religionsbüchlein nach dem Muster des kleinen Luther'schen Katechismus ersetzen! Die Religionsstunde sollte eine Weihe- und Erbanungsstunde sein, aber keine »Pauk«-stunde. Und doch müssen auch hier die wirklich kostbaren Bibelabschnitte dem Gedächtnisse der Kinder ebenso fest und unverlierbar sich einprägen, wie die volkstümlichen Schätze der National-Litteratur, wenn sie nachhaltig, auch über die Schulzeit hinaus auf Kopf und Herz einwirken sollen. Das aber ist nur zu erreichen auf dem Wege der äufsersten Beschränkung des Lehrstoffes.

Allein bei aller Sorgfalt, die auf die Vertiefung und festere Begründung des sittlich-religiösen Lebens der Kinder verwandt wird, kann in der Schule doch auch hier nur der feste Grund gelegt werden, auf dem das Gebände der sittlichen Charakterbildung erst auferbaut werden kann. Wie vielfach mit der Entlassung der Schüler aus der Schulpflicht die gesamte allgemeine Geistesbildung abknickt und der allmählichen Verkümmerung anheimfällt, so entbehren die jungen Leute gerade in der Zeit auch der sittlichen Führung, wo sie derselben am meisten bedürfen, wo die Verführungen und Anfechtungen des Lebens am massenhaftesten und stürmischsten auf sie eindringen. Und wie viele junge Leute leiden gerade in jener Zeit sittlich Schiffbruch, trotzdem sie in der Schulzeit zu den schönsten Hoffnungen berechtigten!

Was folgt daraus? Pflicht, unabweisliche, gebieterische Pflicht des Staates und der communalen Verbände ist es, für die Errichtung

obligatorischer Fortbildungsschulen Sorge zu tragen und weiter, den Lehrplan dieser Anstalten so zu gestalten, dafs sie nicht nur, wie das heute gang und gäbe ist, den Forderungen des praktischen gewerblichen Lebens dienen, sondern zugleich auch das höhere und schönere Ziel verfolgen, an dem Ausbau des sittlich-religiösen Lebens zu arbeiten. Unsere Zeit gebraucht vor allem sittlich durchgebildete Charaktere. Der sittliche Gesamtstand eines Volkes aber wird nicht bedingt durch eine stattliche Anzahl sittlich hervorragender Menschen; der Geist der Sittlichkeit und wahren Religiosität mufs vielmehr das ganze Volk, auch die breitesten Schichten desselben durchdringen, wenn die Grundlage für einen wahrhaft gesunden Fortschritt auf allen wichtigen Gebieten nationaler Kultur gegeben sein soll.

Der Begriff der harmonischen Bildung schliefst auch die Forderung einer zielbewufsten Übung und Stählung der Leibeskräfte ein.

Bekannt ist, wie Ludwig Jahn, dieser echt deutsche Mann, das bedeutungsvolle Werk der Turnerei in jener traurigen Zeit unseres Volkslebens begründete, wo die heiligsten Güter unserer Nation zu den Füfsen des corsischen Tyrannen in den Staub gesunken waren; wie es ihm gelang, die Bedeutung seines Lebenswerkes auch für die Erneuerung des zertretenen Vaterlandes überzeugend nachzuweisen und in seinem ebenso menschenfreundlichen, wie patriotischen Wirken die warme Unterstützung der mafsgebenden Kreise zu finden. In den Jahren der sog. Demagogenriecherei aber wurde mit der Verfolgung all der Männer, welche sich die Förderung der national-politischen Fragen zur Lebensaufgabe gemacht hatten, auch Jahn's Werk mit Acht und Bann belegt, und erst, als in den vierziger Jahren ein freierer Luftzug das national-politische Leben befruchtete, blühte auch die Turnerei wieder frisch empor. Und heute wird geturnt all' überall, man könnte fast sagen, von Jung und Alt; denn abgesehen von der grofsen Fülle erziehlicher Momente, wie sie dem rationell betriebenen Turnen innewohnt, ist besonders in der heutigen Zeit der nervenabzehrenden Berufsjagd die Einsicht im Volke lebendig geworden, dafs gegenüber der einseitigen Bethätigung der geistigen Kräfte ein wirksames Korrektiv nur gefunden werden kann in der systematischen Pflege der Leibeskräfte.

Aus dieser Erwägung heraus erwächst für uns Lehrer die Pflicht, auch dieser Seite des Schulunterrichts unsere volle Aufmerksamkeit zu schenken, mit Sorgfalt auch die

Leibesübungen bei den uns anvertrauten Kindern zu pflegen; die Pflicht, auch nach Kräften die Turnerei in den Kreisen der Erwachsenen fördern zu helfen.

Das Princip der harmonischen Menschenbildung ist also auch heute das den gesamten Unterricht der Volksschule beherrschende. Aber dadurch, dafs seine Deutung und Anwendung in engster Beziehung zu dem gegenwärtigen Volksleben erfolgt, gewinnt es erst seine volle Bedeutung für das Werk der Jugendbildung. So verliert es den formalen Charakter und gewinnt einen greifbaren Gehalt, den man von einem obersten Bildungsprincip mit Recht verlangen mufs. Auf dem Boden dieses Grundgesetzes der Erziehung wird sich die unterrichtliche Praxis ebenso sehr fernhalten von jener einseitigen formalen Geistesbildung, welche eine Verödung des Gefühls- und Gemütslebens befürchten läfst, wie von einer einseitigen Pflege des Gemüts auf Kosten der intellectuellen Bildung, wodurch wohl Schwärmer, aber keine Menschen gebildet werden, die das Leben thatkräftig erfassen und, getragen vom Geiste der Sittlichkeit und Religion, den Aufgaben des Lebens gerecht werden können.

II.

Die Schule im Dienste des Vaterlandes und des sozialen Lebens im allgemeinen.

Im Rahmen der allgemeinon Menschenbildung bewegt sich auch die Fürsorge der Volksschule, die ihr anvertrauten Kinder für die praktischen Forderungen des Lebens vorzubilden. Demgemäfs hat man es von jeher auch als eine der vornehmsten Aufgaben der Volksschule bezeichnet, die Kinder des ganzen Volkes zu tüchtigen Staatsbürgern und nützlichen Gliedern der menschlichen Gesellschaft zu erziehen. So haben wir denn die Stellung des Menschen zunächst innerhalb der gröfseren Gemeinschaft, Volk und Vaterland, zu betrachten und die Frage zu beantworten: Welches sollen die leitenden Gesichtspunkte sein für die richtige Würdigung der Pflichten, welche das Vaterland und die soziale Einheit, der wir angehören, dem einzelnen Staatsbürger auferlegen.

Das gröfste Ereignis in der historischen Entwicklung unseres Vaterlandes innerhalb unseres Jahrhunderts ist die Wiedererrichtung des deutschen Reiches. Die alte Ohnmacht und Zerrissenheit hat damit der festen Einheit und strahlenden Macht weichen müssen. Der deutsche Name ist wieder zu Ehren gebracht und das deutsche Reich steht hoch geachtet in aller Welt da. Dieses teure Kleinod zu be-

wahren ist die erste und heiligste Pflicht des deutschen Volkes, jedes deutschen Mannes. »Nichtswürdig ist die Nation, die nicht ihr alles setzt an ihre Ehre!«

Nichts aber ist in so hohem Mafse geeignet, das allgemeine Pflichtgefühl gegenüber dem Vaterlande zu wecken und lebendig zu erhalten als die klare Erkenntnis der historischen Entwicklung unseres deutschen Reiches. Wie waren die Kräfte des deutschen Volkes nach dem unseligen 30jährigen Kriege bis aufs Äufserste erschöpft! Es konnte um so leichter unter den bestimmenden Einflufs Frankreichs gebracht werden, als auch die letzte Spur innerer Einheit und äufserer Machtentfaltung geschwunden schien. Ein blühender Landesteil nach dem andern wurde vom deutschen Reichskörper fortgerissen, und noch heute legen die zahlreichen Ruinen am Mittel- und Oberrhein ein trauriges Zeugnis ab von dem blutigen Vandalismus, mit dem die Franzosen am Ausgange des 17. Jahrhunderts haben ungestraft in unseren Landesmarken hausen dürfen. Das Schlimmste aber war, dafs die einzelnen Staatsbürger aufser Stande waren, selbst heilend die Hand mit anzulegen an den kranken Reichskörper, da es unter dem Drucke des absoluten Polizeiregiments seiner Zeit keiner wagen durfte, um staatliche und politische Dinge sich zu bekümmern. So ist es denn kein Wunder, wie in den einsichtsvolleren Männern die Überzeugung entstehen mufste, dafs das deutsche Reich einem dauernden Siechtum anheimgefallen sei und seiner völligen Auflösung entgegen gehe. Und endlich zu Anfang unseres Jahrhunderts brach das Verhängnis über Deutschland herein. Als aber die heiligsten nationalen unseres Volkes zu den Füfsen des corsischen Tyrannen in den Staub gesunken waren, da lernte man ihren Wert schätzen; als die eigenen deutschen Bundesbrüder auf den russischen Eisfeldern erstarrten und in der spanischen Glutsonne verschmachteten — für fremde Zwecke, da sah das deutsche Volk schaudernd ein, dafs es nur ein Mittel gebe, den zertrümmerten Staat wieder zu neuer Kraft und zu frischem Glanze auszugestalten: ein klares, festes Nationalbewufstsein, verkörpert in einem einigen deutschen Vaterlande. Und so lagen denn in jener traurigen Zeit unseres Volkslebens die Keime einer neuen, grofsartigen politischen Entwicklung, einer Entwicklung, welche die besten Kräfte des Volkes in ihren Dienst zog und nicht eher zur Ruhe gelangte, als bis der Herzenswunsch des deutschen Volkes erfüllt war: endlich einmal wieder das grofse deutsche Vaterland geeint zu sehen und damit die Grundlage für eine neue und ge-

sunde Weiterentwicklung desselben zu gewinnen. Und welche Opfer hat die Erreichung dieses grofsen Zieles gefordert! Wie hat das Volk gelitten und gestritten, um die Entwicklung des Einheitsgedankens erst soweit zu fördern, dafs die entscheidende Macht Preufsens fördernd eingreifen konnte! Und wie haben Fürsten und Volk Gut und Blut eingesetzt, um auf dieser Grundlage das grofsartige Werk vollends auszubauen und zu krönen!

Diese Entwicklung des deutschen Reiches mufs der Jugend in ihrer ganzen Bedeutung klar gemacht und fest eingeprägt werden. Erst aus dieser Erkenntnis heraus kann die Liebe zum Vaterlande, zu Kaiser und Reich hervorwachsen und das Pflichtbewufstsein des Einzelnen erstehen, das mit Blut und Eisen zusammengeschweifste Reich zu erhalten, es zu schützen gegen jede Gefahr, auch unter Einsetzung von Gut und Blut.

Seit der Errichtung des deutschen Reiches ist es die vornehmste Aufgabe der Staatsregierung und des Volkes, den glänzenden Reichsbau innerlich so auszugestalten, dafs die einzelnen Staatsbürger darin glücklich und zufrieden wohnen können. Dieses grofse Werk der sozialen Entwicklung unseres Volkslebens aber kann gedeihlich nur gefördert werden, wenn das ganze Volk, jeder einzelne Staatsbürger es für seine Pflicht hält, zielbewufst und selbstlos seine Kräfte mit einzusetzen für die harmonische Förderung der gesamten Interessen unseres Volkes und Vaterlandes.

Der Absolutismus, der in früheren Zeiten den deutschen Staatsbürger daran hinderte, an der Förderung des gesamten Volksrechts mitzuwirken, ist mit dem heiligen römischen Reiche deutscher Nation zu Anfang unseres Jahrhunderts in den Staub gesunken. Als aber dann erleuchtete Staatsmänner die Volkskräfte für die Neubelebung des zertrümmerten Staatskörpers auslösten und in den Dienst der nationalen Wiedergeburt des Vaterlandes stellten, da wurde es dem ganzen deutschen Volke zum klaren Bewufstsein gebracht, dafs ein grofser Staatsorganismus nur dann in allen seinen Teilen gesund sein und richtig functionieren kann, wenn alle einzelnen Glieder ihrer Beziehungen zum Gesamtorganismus und der Pflichten sich bewufst sind, die damit dem Einzelnen auferlegt werden. Daher denn auch die Erscheinung, dafs der Entwicklung der nationalen Frage in unserem Jahrhundert die Lösung der constitutionellen Frage parallel lief, und dafs trotz der mancherlei Hindernisse, die sich ihr in den Weg stellten, das Volk das grofse Ziel nicht

aus den Augen verlor, das Recht der Mitwirkung an den staatlichen und wirtschaftlichen Aufgaben des Volkslebens zu erringen. Und heute ist dieses Ziel erreicht. Aber dem Rechte gegenüber steht auch die unabweisliche und ernste Pflicht, zielbewufst und selbstlos mitzuwirken an dem grofsen Werke des inneren politischen Ausbaues unseres Reiches, seine Kräfte zielbewufst und selbstlos mit einzusetzen für die gesunde Förderung der gesamten Interessen unseres Volkes und Vaterlandes.

Diese Aufgabe ist heute um so ernster, als sie in den Wirrnissen der Zeit nicht einmal immer von den sog. gebildeten Kreisen in ihrer ganzen Bedeutung und Reinheit erfafst wird.

Der Kampf der politischen Parteien um den zeitgemäfsen inneren Ausbau des deutschen Reiches hat sich zu einem Interessenkampfe der bedenklichsten Art ausgebildet. Wie scharf der Gegensatz z. B. zwischen den Vertretern der Landwirtschaft und der Industrie. Rücksichtsloser kann das Streben zur Förderung der eigenen Interessen doch wohl kaum sich bethätigen, wie bei den modernen Agrariern. Die Klinke der Gesetzgebung möchten sie am liebsten nur in den Dienst der »notleidenden« Landwirtschaft gestellt wissen, ganz unbekümmert darum, ob die reichen Mittel, die hier zur Abhilfe verlangt werden, aus den Taschen der vielen Millionen Mitbürger fliefsen sollen, welche im Schweifse ihres Angesichts auf dem Gebiete des gewerblichen Lebens ihr dürftiges Stück Brot verdienen. Andererseits aber sollten auch die Vertreter der Industrie in der Bekämpfung der agrarischen Sonderinteressen das Kind nicht mit dem Bade ausschütten, vielmehr vorurteilsfrei in die Lage der Landwirtschaft sich hinein zu versetzen suchen und das berechtigte Streben, den wirklich vorhandenen Mifsständen zu begegnen, kräftig unterstützen. Und ferner: welch' ein Gegensatz zwischen den Besitzenden und den Besitzlosen! Die hier uns entgegengähnende Kluft hat bereits eine Breite und Tiefe erreicht, dafs man schier verzweifeln könnte, ob es überhaupt noch möglich sei, sie zu überbrücken. Und doch darf man diese Hoffnung nicht verlieren, wenn das gröfste Stück der sozialen Frage, auch hier eine gewisse Harmonie der Interessen herbeizuführen, auf dem Wege gedeihlicher und gesunder Lösung weiter führen will. Selbstlosigkeit und zielbewufste Fürsorge für die Minderbegüterten und materiell bedrückten Klassen auf der einen, sorgfältige und verständige Abwägung des wirklich Erreichbaren auf der anderen Seite mufs man auch hier von den beteiligten Kreisen verlangen, wenn die soziale

Entwicklung in gesunden Bahnen weiter schreiten soll. Kurz: Das deutsche Volk mufs von der Erkenntnis ergriffen werden, dafs die Weiterentwicklung der sozialen Verhältnisse der Gegenwart dem Vaterlande nur dann zum Segen gereichen kann, wenn es die Harmonie der Interessen der einzelnen Volksklassen anstrebt und dauernd bereit ist, zur Hebung der materiell gedrückten Kreise die gröfsten Opfer zu bringen. Nur so wird es möglich sein, die Volkswohlfahrt in ihrer Gesamtheit zu fördern, die sozialen Gegensätze im Volke zu mildern und jenes Vertrauen unter den Volksklassen wieder zu beleben, das als eine der vornehmsten Voraussetzungen zur friedlichen Lösung sozialer Aufgaben zu betrachten ist.

Freilich kann die Volksschule ein volles Verständnis für die Pflichten, welche den Staatsbürger gegenüber der Gesamtheit der Volksinteressen beseelen sollen, nicht erreichen. Aber an der Hand von Lebensbildern der edlen führenden Geister auf dem Gebiete des Volkslebens soll den Kindern wenigstens eine Ahnung davon aufgehen, dafs es zu den edelsten Aufgaben des deutschen Mannes gehört, seine Kräfte in den Dienst der gesamten Volkswohlfahrt zu stellen; dafs man den wahren Patrioten nur daran erkennt, dafs er fähig und bereit ist, an der Förderung der gesamten Interessen des Volkes mitzuwirken; dafs es keine edlere Aufgabe für den Christen giebt, als der Armen und Notleidenden sich anzunehmen und zielbewufst an ihrer materiellen und sittlichen Hebung mitzuwirken. Zur Weckung solcher Erkenntnis kann auch die Volksschule den Grund legen und das mufs sie, wenn sie an dem grofsen Werke der sozialen Frage überhaupt mitwirken will. Und die damit der Volksschule gestellte Aufgabe ist um so ernster gegenüber der dringenden Gefahr, welche dem heutigen Gesellschaftskörper von Seiten der sozialistischen Parteien droht.

Wir stehen auf dem Standpunkte der gesunden Fortentwicklung der gesamten nationalen Kultur im Anschlufs an die historisch gegebenen Verhältnisse; die sozialistische Partei erstrebt den Umsturz des modernen Staates und hofft, aus seinen Trümmern einen neuen Staatsorganismus auf völlig neuer Grundlage errichten zu können. Wir vertreten die Forderung einer wahren und warmen Vaterlandsliebe der That; dort predigt man ein Weltbürgertum so ungesunder Art, wie es noch niemals im Laufe unserer nationalen Culturentwicklung aufgetreten ist, und zwar aus der einfachen Erwägung heraus, dafs ein deutscher Mann seine Hand zur Unterwühlung

des Staatslebens nur dann bieten werde, wenn auch der letzte Funke hingebender Vaterlandsliebe in seiner Brust erstorben ist.

Mit dieser offen ausgesprochenen Tendenz der sozialistischen Bestrebungen ist die ernsteste Gefahr bezeichnet, welche seitens der nach vielen Millionen zählenden Umsturzpartei der heutigen Gesellschaftsordnung droht, und es mufs als eine der vornehmsten Aufgaben der Volksaufklärung betrachtet werden, gerade die Arbeiterkreise von der Absurdität der sozialistischen Bestrebungen gerade auf diesem Gebiete zu überzeugen. Und auch die Volksschule kann hier die grundlegende Arbeit leisten. Wie soll das aber anders geschehen als der Jugend zu einer klaren Erkenntnis der Kulturentwicklung zu verhelfen, wie sie sich namentlich innerhalb der letzten Jahrhunderte in so deutlich erkennbaren Phasen abgespielt hat? ihr zu zeigen, dafs wir auch heute noch oder erst recht heute noch mitten in diesem Strome der Entwicklung uns befinden, und dafs diese Entwicklung in den Hauptzügen ihre Bahnen weiterschreiten wird — hoffentlich zum Segen des Volkes und Vaterlandes.

Den gewaltigen Fortschritt auf nationalem und politischem Gebiete habe ich bereits in kurzen Zügen gezeichnet. Tritt er auf dem rein geistigen Gebiete nicht eben so deutlich zu Tage?

Es sei an den tiefen Verfall des Geisteslebens nach dem verheerenden 30jährigen Kriege erinnert. Jede Selbständigkeit des Denkens schien geschwunden, und naturgemäfs ging damit der Verfall der Sprache Hand in Hand. Die Verachtung deutschen Wesens ging soweit, dafs das deutsche Volk sich ebenso gedanken-, wie willenlos dem französischen Einflusse auf allen Hauptgebieten des Kulturlebens beugte.

Aber glücklicherweise wurde die Nachäffungssucht französischem Unwesen gegenüber so auf die Spitze getrieben, dafs schon nach wenigen Jahrzehnten das deutsche Volksbewufstsein sich aufbäumte gegen jene freiwillige Geisteskneehtschaft. Die damit gegebene Reaction gegen den herrschenden Einflufs der Franzosen brach mit einer Gewalt hervor, die der Echtheit und Urwüchsigkeit der deutschen Kraft das schönste Zeugnis ausstellt. Und mit welcher Sicherheit schritt die neue Geistesentwicklung im deutschen Volke fort. Schon nach wenigen Jahrzehnten entstanden jene grofsen Meisterwerke der deutschen Dichtung, welche nach Form und Inhalt dauernd als klassisch bezeichnet werden können, an denen sich jung und alt dauernd geistig und sprachlich bilden, an denen sich das Volksgemüt empor-

ranken kann zu einer wahrhaft idealen Welt- und Lebensanschauung. Und das deutsche Volk hat seinen Ruf als das Volk der Dichter und Denker bewährt auch durch unser Jahrhundert hindurch, bis auf diesen Tag. Ohne Überhebung dürfen wir sagen, dafs unser Volk mit an der Spitze der Civilisation steht. Und liegen etwa heute sichere Anzeichen vor, dafs demnächst eine Stauung in dieser Geistesentwicklung unseres Volkes eintreten werde? Im Gegenteil alles spricht dafür, dafs der Strom dieser Entwicklung sich weiter bewegen werde zum Segen der Allgemeinheit, wie des Einzelnen.

Nicht minder deutlich erkennbar tritt die schnell und sicher fortschreitende Entwicklung auf dem Gebiete des Wirtschaftslebens uns entgegen.

Wie haben im Mittelalter die Bürger in den Städten gelitten unter dem Drucke der bevorrechteten Stände! Wie haben sie ringen müssen, um ein nur sehr bescheidenes Mafs freier Selbstbestimmung zu erlangen, das zum Ausbau der Communalwesen notwendig gegeben sein mufste! Wie hat der Bauer noch im vorigen Jahrhundert geseufzt unter dem Drucke des Feudalismus! Bürgern wie Bauern hat eine weise Staatsregierung in Preufsen die Freiheit gebracht und ihnen damit die Möglichkeit eingeräumt, an dem Ausbau der Volkswohlfahrt thatkräftig und erfolgreich mitzuwirken. Und wie glänzend hat der Grundsatz der Selbstverwaltung in unserem Jahrhundert sich bewährt! Mit einer beispiellosen Schnelligkeit entwickelte sich das Wirtschaftsleben, gestützt auf eine ebenso grofsartige Entwicklung des Verkehrswesens. Und heute befinden wir uns auch hier wieder mitten in diesem Strome der sozialen Entwicklung, werden von ihm fortgetragen Zielen entgegen, die hoffentlich dem ganzen Volke zum Segen gereichen.

Freilich könnte man einwenden: Ist denn der sog. 4. Stand bei dieser Entwicklung des Wirtschaftslebens nicht zu kurz gekommen? Herrscht nicht vielmehr in den Centren der Industrie bei allem Wohlstande der sog. Besitzenden ein grofses Mafs sozialen Elends? Ist nicht die gefahrdrohende soziale Bewegung der Gegenwart aus dem Massenelend, das in den dichtbevölkerten Fabrikstädten seine Heimstätte gefunden hat, hervorgegangen? Findet sie nicht darin immer wieder neue Nahrung?

Wer wollte diese Thatsache in Abrede stellen? Und doch dürfen wir demgegenüber auch die erfreuliche Thatsache constatieren, dafs noch niemals in allen Kreisen der Bevölkerung das Pflichtbewufstsein, an der materiellen Hebung des Arbeiterstandes thatkräftig mitzuwirken, so lebendig gewesen ist wie heute. In den politischen Parteien ist ein

Wetteifer gerade auf diesem Gebiete entbrannt, der jeden Menschenfreund mit freudiger Genugthuung erfüllt. Und dafs es nicht bei leeren Versprechungen geblieben ist, beweist die sogen. soziale Gesetzgebung. Wenn die legislativen Mafsnahmen auf diesem Gebiete auch keineswegs über jede Kritik erhaben sind, der Anfang ist doch höchst erfreulich, und jeder Einsichtsvolle ist darüber klar, dafs auf dem beschrittenen Wege kein Rückgang möglich ist. Wenn die christliche Wohlthätigkeit auch in Zukunft noch in der Linderung der Not ein weites Feld menschenfreundlicher Bethätigung finden wird: die Notwendigkeit, durch Almosen zu helfen, mufs je länger, desto mehr jener sozialen Stellung der Arbeiter weichen, wo der Einzelne bei sparsamer Verwendung der ihm zur Verfügung stehenden Mittel sich selbst helfen kann. Ein solcher Zustand ist aber nur auf dem Wege der Gesetzgebung zu erreichen, welche den berechtigten Forderungen des vierten Standes soweit entgegen kommt, als es sich mit der Gesamtlage des wirtschaftlichen Lebens verträgt.

Also auch hier Fortschritt, und mit freudiger Hoffnung dürfen wir der Zukunft entgegen sehen, in der auch den Arbeitern ein freundlicheres Loos beschieden sein wird.

Und dieses reichgegliederte, in allen seinen Teilen so lebensfrisch pulsierende Culturleben, an dem auch unsere Nation Tausende von Jahren mitgearbeitet hat, sollte nun plötzlich auf eine andere Grundlage gestellt werden können? Das Volksleben ist auch ein Stück Naturleben. Es gleicht einem gewaltigen Baume, dessen tausendfache Verzweigung aus demselben Wurzelwerke ihre Lebenssäfte zieht. Wird nun aber die Wurzel durchschnitten und damit der Zufuhrkanal zu allen Teilen des Stammes unterbrochen, so mufs der ganze Baum absterben. Ebenso ist's mit unserer nationalen Cultur und dem Culturleben überhaupt. Die reiche Quelle, woraus es immer wieder neue Nahrung zieht, ist die Vergangenheit, auf deren Schultern es steht; tausendfach sind die Beziehungen, welche Vergangenheit und Gegenwart mit einander verknüpfen; je stärker aber die in der Vergangenheit wurzelnden Fäden sind, an denen das gesamte Volksleben in seiner Entwicklung sich weiter leitet, desto fester ist das Ganze gefügt, desto sicherer die Entwicklung desselben überhaupt. Darum mufs es als eine vornehmste Aufgabe der heutigen Volksbildung betrachtet werden, die grofse Bedeutung, welche das Ergebnis der historischen Entwicklung der nationalen Cultur für dessen gesunden Fortschritt hat, der Jugend und dem Volke klar zu machen.

Die Ziele, welche die Volksschule in Bezug auf das Vaterland und das soziale Leben im allgemeinen verfolgen

soll, lassen sich also kurz folgendermafsen kennzeichnen: Die Liebe zum Vaterlande, die Liebe zu Kaiser und Reich ergiebt sich vornehmlich aus einer vom Geiste wahrer Vaterlandsliebe getragenen Betrachtung der Geschichte unseres Volkes, aus der Erkenntnis der historischen Entwicklung unseres Volkslebens nach der nationalen, politischen und wirtschaftlichen Seite hin und soll sich bethätigen:

a) in der Fürsorge für die Erhaltung und Sicherung des äufseren Bestandes des deutschen Reiches und

b) in der Fürsorge für die Förderung der gesamten Volkswohlfahrt.

(Schlufs folgt.)

Die Sophisten.

Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik
von **Fr. Regener** in Braunschweig.
(Schlufs.)

Die Sophistik, die philosophische Weltanschauung der Sophisten, kennzeichnet sich darin, dafs sie mit aller Autorität bricht und das Individuum auf den Schild erhebt. Ihr Prinzip ist das der Subjektivität. Das Alte, das Hergebrachte, das Gewohnte hatte seinen Zauber verloren, man wollte nur das noch gelten lassen, dessen man sich durch eigenes Nachdenken vergewissert hatte. Man forschte nach dem Ursprunge des Staates, nach der Berechtigung der bestehenden Gesetze, nach dem Verhältnisse der Sprache zum Denken, nach der Entstehung des Götterglaubens; überall trat die Subjektivität, das subjektive Denken hervor, überall fragte man nach den Gründen des Daseienden, alles wurde vor den nüchternen Richter Verstand geladen.

Es ist klar, dafs die Sophisten schon deshalb mancherlei Anfeindungen erfahren mufsten, weil sie mit dem Bestehenden brachen. Sehr bezeichnend ist in dieser Beziehung eine Stelle in Platos Politikos (Staatsmann): „Wenn jemand die Steuermannskunst und das Seewesen oder die Gesundheit und die Wahrheit in der Heilkunde inbezug auf Winde und warme und kalte Temperatur offenbar im Gegensatze zu den geschriebenen Ansichten erforscht und irgend eine Ansicht darüber erklügelt, den dürfte man erstlich weder einen Heilkundigen, noch Steuermann nennen, sondern einen Grübler, einen Sophisten und Schwätzer; sodann sollte ihn ein Beliebiger unter den Berechtigten mit einer Anklage vor ein Gericht ziehen, weil er die Jugend verderbe und sie überreden wolle, die Steuerkunst und Heilkunde nicht nach den Gesetzen zu betreiben, sondern selbständig nach eigenem Belieben die Schiffe und die Kranken zu regieren. Wenn aber jemand andere, seien es Junge, seien es Alte, wider die Gesetze und geschriebenen Gebote zu überreden scheine, so müfste man ihn mit den härtesten Strafen belegen. Denn es dürfe nichts weiser sein als die Gesetze. Denn niemand sei

mit der Heilkunde, dem Gesunden und mit der Steuermannskunst und dem Seewesen unbekannt. Es könne ja jeder, der Lust habe, lernen, was geschrieben und als väterliches Herkommen festgestellt sei.«[1])

Alle menschliche Erkenntnis, lehrt Protagoras, stammt aus der Wahrnehmung. Was der Mensch wahrnimmt, das setzt er als seiend, das erklärt er für Wahrheit. Die Wahrnehmung ist die einzige Quelle der Erkenntnis, von ihr hängt das ganze Seelenleben des Menschen ab. Nun aber sind, wie schon Heraklit lehrt, alle Dinge in beständigem Flusse, in beständiger Veränderung begriffen. Alle Dinge stehen in Beziehungen zu einander, und wegen dieser Beziehungen wird jedes einzelne Ding in jedem Augenblicke zu einem anderen. Es giebt also kein absolutes Sein; die sich beständig verändernden Eigenschaften entspringen allein daraus, dafs die Dinge aufeinander einwirken. Man kann deshalb niemals von einem Dinge sagen, was und wie es ist; denn es ist nie etwas, sondern es wird immer.

Alles Werden aber wie aller Schein des Seins wird allein durch Bewegung hervorgebracht; Ruhe ist Nichtsein und Untergang. Wärme und Feuer, welche alles Übrige erzeugen und beherrschen, werden selbst durch Schwingen und Reiben erzeugt; beides aber sind Bewegungen. Der Tiere Geschlecht gedeiht allein durch Bewegung. Die Kraft des Leibes geht durch Ruhe und Trägheit zugrunde, durch Gymnastik und Bewegung wird sie gesund erhalten. Die Kraft der Seele erwirbt Kenntnisse durch Lernen und Übung, also durch Bewegungen, während sie durch Ruhe, durch Mangel an Übung und Bildung einmal nichts lernt und sodann alles, was sie gelernt hat, wieder vergifst. Wie die Windstille, die Ruhe des Wassers Fäulnis und Verderben bringen, die Bewegung aber Erhaltung, so geschieht es überall.

Auch die Eigenschaften der Dinge, die wir wahrnehmen und deshalb als daseiende Bestimmtheiten den Dingen zuschreiben, entstehen durch Bewegungen, nämlich durch die aktive des Dinges und die passive der Sinnesorgane. Die weifse Farbe z. B. ist an sich nichts Besonderes, sie ist nicht etwas an einem Gegenstand Seiendes, sie befindet sich auch nicht in den Augen, denn nichts ist, alles wird erst. Der Mensch und die Aufsenwelt, Subjekt und Objekt stehen in Wechselwirkung miteinander, keines ruht, beide müssen sich bewegen. Sollen also Subjekt und Objekt in Wechselwirkung miteinander treten, so mufs von beiden eine Bewegung ausgehen. Die eine dieser Bewegungen mufs dabei mehr aktiv,

[1]) Politikos p. 288.

die andere mehr passiv sein. Die Farbe entsteht nun in folgender Weise: Von dem Gegenstande geht eine gewisse Bewegung aus, welche geeignet ist, die Empfindung der Farbe zu erzeugen. Durch diese äufsere Bewegung des Gegenstandes wird eine reagierende (passive) Bewegung im Auge hervorgerufen, und indem beide Bewegungen zusammentreffen, wird das Auge sehend, entsteht die Empfindung der Farbe. Der Mensch sieht nun den Gegenstand als einen gefärbten, er schreibt ihm die Farbe zu und sagt: Das Ding ist weifs. Die Farbe ist also an sich nichts, sie ist eine Empfindung, die erst durch die zweifache Bewegung wird, und die nun dem gesehenen Gegenstande als eine an ihm haftende Bestimmtheit zugeschrieben wird.

Ebenso verhält es sich mit den übrigen Eigenschaften der Dinge, hart und warm, süss und bitter, und wie sie sonst noch heifsen. Alle sind an sich nichts, alle entstehen erst im Wahrnehmen, im Wechselverkehre zwischen Subjekt und Objekt durch mannigfaltige Bewegung. Man darf deshalb die Ursache eines bestimmten Seins niemals blofs an e i n e m Dinge haftend denken; die Ursache der Farbe liegt sowohl in dem gesehenen Gegenstande als auch in dem sehenden Auge. Es giebt weder eine wirkende Ursache, ehe sie mit dem die Wirkung erleidenden Gegenstande zusammentrifft, noch den leidenden Gegenstand, bevor die wirkende Ursache dazu kommt. Denn das Ding, welches als wirkende Ursache aktiv auftritt, erscheint andererseits im Zusammentreffen mit einem anderen Objekte passiv. Daher ist aber auch nichts absolut Eines, sondern es wird immer für ein gewisses Etwas, und darum mufs man den Begriff ›Sein‹ überall fernhalten, so oft wir auch aus Gewohnheit und Unverstand uns gezwungen sehen, ihn anzuwenden. Man kann nicht von seienden Dingen sprechen, sondern immer nur von werdenden, gewirkten, vergehenden und sich verändernden.

Die verschiedenen Arten der Sinnesempfindungen, Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Fühlen, auch Lust und Unlust, die also zu den Sinnesempfindungen gerechnet werden, erklärt sich Protagoras durch die Schnelligkeit oder Langsamkeit der Bewegung. Die Bewegung, die vom Auge ausgeht, ist rasch und geht über die nächste Umgebung des Organes weit hinaus; deshalb kann die Bewegung eines entfernten Gegenstandes noch mit ihr zusammentreffen und so bewirken, dafs das Ding gesehen wird. Die Bewegung des Geschmacksorgans dagegen ist langsam und geht nicht über das Organ selbst hinaus; soll deshalb ein Gegenstand auf den Geschmack einwirken, so kann es nur geschehen, wenn er das Organ berührt. In derselben Weise verhält es sich mit dem Tast-

sinne. Immer aber entstehen aus dem Wechselverkehre und der gegenseitigen Reibung der Bewegungen unzählbare Erzeugnisse doppelter Art: auf der einen Seite ein wahrnehmbares Objekt, auf der andern die Wahrnehmung, die immer mit dem Wahrnehmbaren zusammenfällt und erzeugt wird. An sich also haben die Dinge weder Farbe, noch Geruch, noch Geschmack; diese Empfindungsqualitäten entstehen erst durch das Zusammenwirken der Gegenstände und der Sinnesorgane, sie sind nur in den Sinnesorganen und werden nun den Dingen als Eigenschaften beigelegt.

Wie schon erwähnt wurde, ist der Gegensatz zwischen aktiver und passiver Bewegung ein relativer, so dafs also, was in einem Falle passiv ist, im andern aktiv sein kann. Das sehende Auge z. B. befindet sich in passiver Bewegung; es wird aber nur von einem anderen Auge gesehen, wenn es auf dieses mittelst aktiver Bewegung einwirkt.

Mit dieser Theorie der Sinneswahrnehmung ist Protagoras der heutigen Wissenschaft offenbar vorausgeeilt. Denn Physik wie Physiologie behaupten, dafs eine Sinnesempfindung entstehe, wenn von dem wahrgenommenen Gegenstande ein Reiz ausgehe und in dem Sinnesorgane eine Erregung und Bewegung bewirken, dafs das Sehen durch die Erregung des Sehnerven mittelst der Lichtwellen, das Hören durch Erregung des Ohres mittelst der Schallwellen bewirkt werde. Aufserdem liegt in der Theorie bereits der Gedanke angedeutet, den Kant ausgeführt hat, dafs uns die Sinneswahrnehmung nur erkennen lasse, wie die Dinge uns erscheinen, nicht aber, wie sie an sich seien, dafs uns die Wahrnehmung keinen Aufschlufs darüber gebe, was das Ding an sich sei.

Die Vorstellungen und Begriffe, lehrt Protagoras, sind aus Merkmalen zusammengesetzt, sie sind also eine Summe von Einzelbewegungen. Auch sie sind deshalb völlig subjektiv, also nur für den Menschen vorhanden.

Da nun der Mensch nur dann empfindet und wahrnimmt, wenn ein Gegenstand auf ihn einwirkt, und da andererseits der Gegenstand seine Qualitäten, seine Eigenschaften erst dadurch erhält, dafs er wahrgenommen wird, so ist der Gegenstand nur etwas in Bezug auf den wahrnehmenden Menschen. Immer mufs, wenn ein Ding eine Bestimmtheit erhalten soll, der Mensch mitwirkend sein, Objekt und Subjekt gehören notwendig zusammen, der wahrgenommene Gegenstand ist nur etwas, weil und sofern ihn der mit Sinnesorganen ausgestattete Mensch wahrnimmt. Denn unmöglich kann eine Wahrnehmung entstehen, ohne sich auf ein Objekt zu beziehen. Jenes Objekt aber mufs für ein Subjekt qualitativ bestimmt werden, wenn es süfs, bitter oder von einer be-

stimmten Qualität wird. Denn unmöglich kann es süfs werden, ohne es für ein Subjekt zu werden. Wenn man also ausspricht, es sei oder es werde etwas, so mufs man sagen, es sei für ein Subjekt oder beziehe sich auf ein Objekt oder sei überhaupt relativ.« Darum behauptet Protagoras: Der Mensch ist das Mafs aller Dinge, sowohl der seienden, dafs sie seien, als auch der nichtseienden, dafs sie nicht seien. Der Satz will demnach besagen: Nur mittelst der Wahrnehmung erhalten wir Kenntnis von den uns umgebenden Dingen. Da aber die Wahrnehmung relativ ist, da sie nur entsteht durch das Zusammenwirken der Gegenstände und unserer Sinne, so zeigt sie uns nur, wie uns die Dinge erscheinen; was sie aufserhalb der Wahrnehmungsbeziehung an sich sein mögen, das bleibt uns unbekannt.

Mit jenem Satze steht Protagoras auf dem Standpunkte, wie ihn Berkeley und Kant vertreten, wie ihn der Idealismus noch heute einnimmt. Die Welt ist meine Vorstellung! beginnt Schopenhauer sein Hauptwerk. Der Satz gilt aber auch vom Realismus und Materialismus, von Baco und Herbart, von Moleschott und Feuerbach; jeder Metaphysiker, jeder Naturphilosoph zeigt uns, wie sich in seinem Kopfe die Welt malt, wie er die Welt konstruiert. Überall wo wir etwas für gut oder schlecht, für schön oder häfslich, für wahr oder unwahr erklären, überall wo wir etwas verabscheuen, wo uns etwas als begehrenswert erscheint, da gilt: Der Mensch ist das Mafs aller Dinge.

Wir müssen indes noch einmal zur Erkenntnistheorie des Protagoras zurückkehren. Ein und dasselbe Ding wirkt anders auf uns nach unserm jeweiligen Zustande. Wenn ich in gesundem Zustande Wein trinke, so schmeckt er mir süfs; bin ich krank, so erscheint er mir bitter. Wenn derselbe Wind bläfst, so friert der eine von uns, der andere nicht. Wir können den Wind an und für sich weder kalt noch warm nennen; für mich, den Frierenden ist er kalt, für den, der nicht friert, ist er warm. Für mich ist ein Ding so, wie es mir erscheint, für den andern so, wie es ihm erscheint. Oder wer kann behaupten, dafs jede Farbe auch dem Hunde oder jeder Art von Tieren wie uns erscheine? Die Ursache, welche in mir eine gewisse Wahrnehmung erzeugt, wird in der Wechselwirkung mit einem anderen nie dasselbe hervorbringen. So ist für jeden das, was er wahrnimmt, und was er sich vorstellt. Der Mensch ist das Mafs aller Dinge; für jeden einzelnen Menschen ist jedes Ding so, wie es ihm erscheint, und genau genommen, wie es ihm im Augenblicke des Wahrnehmens erscheint.

Jeder Meinung kommt daher eine gewisse relative, keiner aber eine absolute Wahrheit zu.[1])

Danach scheint alle Erziehung und aller Unterricht überflüssig zu sein; denn wenn für jeden das wahr ist, was es ihm zu sein scheint, wozu sich dann noch unterweisen lassen? Allein es unterscheidet sich der eine vom andern gerade durch den Umstand, dafs für den einen dies, für den andern jenes ist und erscheint, dafs der eine schlechte, der andere bessere Wahrheiten hat. Denn keiner hat falsche Vorstellungen; nur sind die Vorstellungen des einen besser als die des anderen. Weise aber ist derjenige, der solche, für die das Schlechte Sein hat, so umzuwandeln versteht, dafs es für ihn gute Erscheinungen und gutes Sein giebt. Daher hat auch die Erziehung die Aufgabe, aus einem Zustande in den besseren umzuwandeln. Es wird aber nur eine tüchtige Seele Menschen, die schlechte Vorstellungen haben, zu besseren Anschauungen zu bringen vermögen. So wollen auch die guten und weisen Redner bewirken, dafs man in den Staaten das Sittliche statt des Unsittlichen für gerecht halte, und ihm das Dasein geben.[2])

Es fragt sich aber: Was ist sittlich, was ist gut? Hier stellen die Sophisten einen Gegensatz auf zwischen Natur und Satzung, zwischen natürlichem und staatlichem Rechte, zwischen der natürlichen und der gesellschaftlichen Bestimmung des Menschen.

Was als Ehre und Unehre, als Recht und Unrecht, als heilig und unheilig, als gut und schlecht gelten soll, das stellt der Staat nach eigenem Gutdünken fest. Aber es wird erst dann das Recht, wenn man es beschliefst, und es hört auf, das Recht zu sein, wenn der Staat es aufhebt. Was also als Bestimmung, als ehrend, gerecht und heilig gesetzlich festgestellt wird, das hat nur Giltigkeit, so lange man nicht daran ändert. Oft genug, ja unaufhörlich liegen die Menschen darüber im Streite, was im Staate als das Gerechte gelten solle. Dazu kommt, dafs Recht und Sitte in verschiedenen Staaten völlig von einander abweichen; was in dem einen als gerecht und sittlich gilt, das wird in dem andern als ungerecht und unsittlich verboten. Daraus folgt, dafs ein grofser Teil des Rechten und Sittlichen allein durch menschliche Satzung, durch Übereinkunft zustande gekommen ist.

Neben diesem vom Staate bestimmten und daher veränderlichen Rechten und Sittlichen, giebt es aber ein natürliches, das gleichmäfsig für alle Menschen, für alle Länder in derselben Weise giltig ist, z. B. die Eltern ehren, Wohl-

[1]) Plato Theätet p. 152 f.
[2]) Das. p. 166.

thaten mit Wohlthaten vergelten. Dieses von Natur Rechte und Sittliche hat einen höheren Wert und ist verbindlicher als das vom Staate, von der Gesellschaft aufgestellte. Das naturgemäfse Handeln ist das wahre, das gesetzliche erfordert nur das, was der Menge gefällt.[1] Die ernsteren Sophisten haben sich bemüht, die natürliche Moral und das natürliche Recht aufzufinden. Protagoras lehrte, dafs Gerechtigkeitssinn und Achtung des Nächsten von den Göttern allen Menschen gegeben seien. Nach Hippias erzwingt das Gesetz, das ein Tyrann der Menschen ist, vieles gegen die Natur; aber der Weise betrachtet alle als Verwandte, Angehörige und Mitbürger der Natur nach, wenn auch nicht dem Gesetze nach.[2] Hippias ist also Weltbürger.

Allmählich aber übertrug man den Satz: Der Mensch ist das Mafs aller Dinge, den Protagoras nur für das sinnliche Gebiet aufgestellt hatte, auch auf das ethisch-politische. Man fafste als Natur die Lust und das Begehren des Menschen, sein Triebleben, und zwar des einzelnen Menschen, und da das Gesetz die Freiheit des Individuums einschränkt, so sah man es als eine Beeinträchtigung des natürlichen Menschen an. Einen gemäfsigten Standpunkt noch nimmt Glaukon ein, der indes kein Sophist ist sondern nur wiedergiebt, was er von anderen gehört hat. Von Natur, sagt er, ist das Unrechtthun, die Gesetzlosigkeit, das Handeln nach Lust und Begehren etwas Gutes; das Unrechtleiden aber ist ein Übel. Jeder will von Natur schrankenlos leben, keiner aber Unrecht leiden. Wenn jemand seinem Begehren folgen könnte, ohne dafür büfsen zu müssen, so wäre er ein Thor, wenn er sich beengen liefse. Handelten aber alle so, so würden sie einander viel Unrecht zufügen. Da aber das Unrecht thun viel mehr Schaden bringt als das schrankenlose Handeln Vorteil, so kommen die Menschen überein, machen Gesetze und schliefsen Verträge. Das, was dem Gesetze gemäfs ist, nennen sie Gerechtigkeit; diese hält die Mitte zwischen dem gröfsten Gute, dem schrankenlosen Handeln, und dem gröfsten Übel, der Unfähigkeit erlittenes Unrecht zu rächen. Aber nur gezwungen gehorchen die Menschen dem Gesetze. Könnte jeder, wie er wollte, er würde allein seinem Begehren folgen. Wer sich über die Gesetze hinwegsetzt und dabei versteht, den Schein des Gerechten um sich zu verbreiten, der wird mit Ehren und Gütern überhäuft. Wehe aber dem, der in Wahrheit gerecht ist, aber ungerecht zu sein scheint! Die Folter und das Kreuz ist sein Loos.

Thrasymachos behauptet: Das Gerechte ist nichts anderes

[1]) Aristoteles Soph. El. 12.
[2]) Protagoras p. 337.

als das dem Überlegenen Zuträgliche, das Recht ist der Vorteil des Mächtigen. Manche Staaten werden tyrannisch, manche demokratisch, manche aristokratisch regiert. Jede Regierung giebt Gesetze in ihrem eigenen Interesse, so ist in allen Staaten das gerecht, was der bestehenden Regierung zuträglich ist. Wer gerecht handelt, der handelt zum Nutzen der Herrschenden, sich selbst aber zum Nachteile. Die Ungerechtigkeit aber, die nur sich selbst kennt, herrscht über die Einfältigen und Gerechten, so dafs sie den Ungerechten glücklich machen, sich selbst aber in keiner Weise. Im gegenseitigen Verkehre, bei der Besteuerung, im Handel, bei der Besetzung von Ämtern, immer wird der Gerechte gegen den Ungerechten zurückstehen. Indes ist der Staat etwas Notwendiges, man mufs ihm gehorchen, wenn auch sich selbst zum Schaden. Aber glücklich der Herrschende, unglücklich der Beherrschte!

Weit hinaus über diese Feststellung des Thatsächlichen geht Kallikles, der nicht Sophist sondern Staatsmann ist. Was nach dem Gesetze gut ist, so behauptet er, ist es darum nicht der Natur nach; meist stehen Natur und Gesetz im Widerspruche. Die Gesetzgeber aber sind die Schwachen und die grofse Masse, welche Schutz vor dem Starken suchen, der seinem Begehren folgen und sich über die Schwächeren erheben möchte. Die Starken aber sind die, die sich auf die Verwaltung des Staates verstehen, die tapfer und imstande sind, den Gedanken auszuführen, den sie gefafst haben, und nicht aus Weichlichkeit der Seele ermatten. Diesen kommt es zu, dafs sie den Staat beherrschen, dafs sie mehr haben als die anderen. Von Natur ist es schön und recht, dafs derjenige, welcher richtig leben will, seine eigenen Begierden so grofs als möglich werden lasse und sie durch Tapferkeit und Einsicht befriedige. Aber die Masse der Schwächlinge knechtet die von Natur besseren Menschen und lobt die Besonnenheit und Gerechtigkeit um ihrer eigenen Feigheit willen. Denn darin allein unterscheiden sich die Menschen voneinander, dafs die einen Kraft in sich besitzen, ihren Willen durchzusetzen, die anderen aber hinter dem Gesetze Schutz suchen. Der Starke herrsche, der Schwache gehorche, das ist das Recht der Natur. Doch schon die Erziehung sucht die Starken unterthänig zu machen, indem sie die Gleichberechtigung für schön und gerecht ausgiebt; Menschen aber von starker Natur durchbrechen die Fesseln, Satzungen und Formeln, sie treten als die Herren auf, und da zeigt sich das Recht der Natur in glänzendem Lichte. Wohlleben, Zügellosigkeit, Freiheit, wenn sie festen Rückhalt hat, das ist Tugend und Glückseligkeit. Alles andere ist Flitterstaat, widernatürliche Satzung, menschlicher Aberwitz.

Vom Standpunkte ihres Naturrechts aus bekämpften die Sophisten viele der bestehenden Einrichtungen. So wollte Lykophron alle Vorrechte des Adels abgeschafft wissen. Andere erklärten die Sklaverei, die doch eine wesentliche Grundlage der antiken Kulturgesellschaft war, für naturwidrig; denn nur nach Gesetz und Herkommen sei der eine ein Sklave, der andere ein Freier; von Natur sei kein Unterschied, deshalb sei auch das Verhältnis nicht gerecht, es beruhe auf Gewalt. Phaleas wollte, dafs die Besitzungen aller Bürger gleich seien. Um die Gleichheit herbeizuführen, sollten nur die Reichen Mitgift geben, aber keine empfangen, die Armen dagegen keine geben sondern nur empfangen.[1]) Hippodamos wollte die gesamte Bürgerschaft in drei Klassen teilen, in die Gewerbetreibenden, die Landbauer und die bewaffnete Schutzmannschaft. Von einem Drittel des Landes sollte der Gottesdienst bestritten werden, das zweite Drittel sollte die Schutzmannschaft erhalten, das letzte Drittel sollte Eigentum der Bauern sein. Wer etwas dem Staate Nützliches entdeckte, der sollte eine Auszeichnung erhalten. Die Kinder der im Kriege Gefallenen sollten auf Staatskosten erzogen werden.[2])

Schliefslich bekämpfte man alle Sitte, alles Herkommen. Der individuelle Mensch mit seinen Begierden und Bedürfnissen wurde auch hier für das Mafs aller Dinge erklärt; der Einzelne betrachtete seinen Willen als mafsgebend, als sein Gesetz, und so fiel alle bindende Macht der Gesetze, alle Autorität. Es wurde zum Gemeinplatze, dafs das Recht das Recht des Stärkeren sei. Man wollte nach dem Rechte s e i n e r Natur leben, seine Individualität ausgestalten, nicht mehr unter dem Zwange des Gesetzes stehen und anderen dienen sondern sich andere unterwerfen. Gleichwohl standen die Sophisten mit ihren Ansichten nicht allein da, sie sind nur die Sprecher der gebildeten Kreise; wie Plato sagt, sprechen sie nur offen aus, was die anderen denken aber nicht sagen wollen.[3]) Aber was die Sophisten vortrugen, war Theorie, und man würde völlig fehlgreifen, wenn man annehmen wollte, dafs dieser Theorie die Praxis auf dem Fufse gefolgt wäre.[4]) Die älteren Sophisten: Protagoras, Hippias, Prodikos u. s. w. waren durchaus ehrenhafte Männer, und dafs es auch die späteren waren, dafür giebt Aristoteles ein indirektes Zeug-

[1]) Plato wollte nur bis zu einem gewissen Mafse die Ungleichheit gestatten. Über das Fünffache des geringsten Besitzes sollte kein Bürger erwerben dürfen. Gesetze V p. 240. 744.

[2]) Aristoteles Politik I. 3. 7. 8.

[3]) Plato Gorgias p. 492.

[4]) Aristophanes macht in seiner Komödie: Die Wolken, freilich die Sophisten für alle sittlichen Schäden des athenischen Lebens verantwortlich; aber er stellt auch Sokrates als das Haupt der Sophisten hin.

nis; denn oft genug wendet er sich gegen ihre rhetorischen und logischen Kunststücke, aber keine einzige Stelle findet sich in seinen Werken, wo er ihnen den Vorwurf der Unsittlichkeit macht. Auch Aristoteles rechnet die Ethik nicht zu den beweisbaren Wissenschaften, nicht zu den Wissenschaften, die aus obersten Grundsätzen ihren gesamten Inhalt entwickeln, auch er kennt also kein objektives, kein allgemeingiltiges Prinzip des Sittlichen, auch er erklärt die Sitte und den Willen des Volkes, und damit das Recht des Stärkeren als die Grundlage des Sittlichen. „Es geziemt sich so, es ist recht und schön, so zu handeln", das sind oft genug seine letzten Gründe. Bis philosophische Ideen in das Volk eindringen, vergehen meist Jahrhunderte. Die Theorien der Sophisten verstand das eigentliche Volk ebensowenig als Platos Lehre über Staat und Gesetze. Gebildete junge Männer hatten viel Interesse für solche Erörterungen, auf ihr Verhalten in Familie und Staat werden sie kaum Einfluſs gehabt haben; denn hier muſsten sie überall mit dem Bestehenden rechnen. Und greift nicht auch Plato, indem er sein neues Staatsideal aufstellt, das Bestehende und Hergebrachte vielfach an? Nicht die Sophisten, sondern einzelne ehrgeizige Leute, denen der Reichtum die Mittel gab, stürzten die Verfassungen. Bestechlichkeit war in Griechenland von jeher zuhause. Selbst Themistokles war nicht wählerisch in den Mitteln, sich Reichtum zu verschaffen, und Aristides wurde der Gerechte genannt, weil er es verschmähte, sich bestechen zu lassen und sich auf Staatskosten zu bereichern, also wegen einer Eigenschaft, die wir heute bei jedem Staatsbeamten als selbstverständlich voraussetzen. Die tausendfachen Greuel und Ungerechtigkeiten des peloponnesischen Krieges, die nachfolgenden Wirren, Parteikämpfe, Sonderkriege, der Söldnerdienst u. s. w. haben zur Erschlaffung des griechischen Volkes mehr beigetragen als alle Theorien der Sophisten. Hier wurde das öffentliche Leben zu einem Tummelplatze der Leidenschaft und Selbstsucht. Und doch waren es gerade die Athener, die bei der von Makedonien drohenden Gefahr sich zu entschlossenen Thaten aufrafften. Durch die beständigen Kriege war das athenische Volk verarmt, der gröſste Teil desselben lebte das ganze Jahr hindurch von Oliven, Kräutern, Zwiebeln und trockenem Brote, und nur an einigen Festtagen schenkten ihm die öffentlichen Spenden den Luxus der Fleischspeisen. Aber das Volk willigte ein, daſs die Festspenden zu Kriegsrüstungen verbraucht werden dürften. Die unglückliche Schlacht von Chäronea hat gezeigt, daſs die Thebaner und Athener wie ihre Väter für die Freiheit zu kämpfen und zu sterben wuſsten.

Es war natürlich, dafs mit dem Kampfe der Sophisten gegen die Autorität auch die Autorität der Götter hinweggeschwemmt wurde. Die Philosophen waren von jeher Verächter des Volksglaubens gewesen. Schon Xenophanes spottete über die Darstellung der Götter in menschlicher Gestalt und verhöhnte die Dichter, die den Olympiern die Begierden, Schwächen und Sünden der Menschen beilegten. Ihm war Gott der unentstandene und unvergängliche Urgrund der Welt, der alle Dinge in sich enthält. Parmenides hatte die Einzigkeit und Einheit der Gottheit gelehrt, die er als eins mit der Welt setzte. Empedokles hatte behauptet: Keiner der Götter machte die Welt. Denn Gott ist einzig, ewig, wie eine Kugel auf sich beruhend, mit der Kraft der Liebe alles durchdringend. Je mehr die Wissenschaft fortschritt, desto mehr mufste bei den Gebildeten mit dem Polytheismus aufgeräumt werden; je mehr die Physiker für das Naturgeschehen natürliche Ursachen und Gesetze aufwiesen, desto mehr mufste der Glaube an das unmittelbare Eingreifen der Götter schwinden, desto mehr mufste die Natur entgöttert werden. Dazu kommt, dafs die Volksreligion des sittlichen Halts entbehrte. Es gab fast kein Laster, für das man nicht in der Mythologie ein Beispiel, ein Vorbild, eine Rechtfertigung fand.

Vorsichtig hatte Protagoras noch erklärt, dafs er von den Göttern nichts wisse, teils wegen der Dunkelheit des Gegenstandes, teils wegen der Kürze des menschlichen Lebens. Jahrhunderte hindurch habe man an dieser Aufgabe vergeblich gearbeitet, wie sollte der einzelne Mensch sie lösen können? Bald jedoch ging man weiter. Die einen lehren: Es giebt zwar Götter, aber sie sehen der Menschen Werke nicht; denn sie kümmern sich nicht um das gröfste der menschlichen Güter, die Gerechtigkeit, welche die Menschen thatsächlich nicht ausüben. Andere geben zwar eine Wechselwirkung zwischen Göttern und Menschen zu, erklären aber die Götter für bestechlich, da sie durch Opfer begütigt werden können. Wieder andere suchen die Lehre von den Göttern als menschliche Satzung zu erweisen, die der Natur widerstreite. Dafs die Götter künstliche Phantasien und Satzungen seien, gehe schon daraus hervor, dafs in jedem Lande andere verehrt würden. Manche Völker verehrten Sonne, Mond und Sterne, die doch nichts als Erde und Steine wären und sich daher unmöglich um die menschlichen Angelegenheiten kümmern könnten. Die ganze Lehre von den unsterblichen Göttern sei von weisen Männern ersonnen worden von Staats wegen, damit diejenigen, über welche die Vernunft keine Macht habe, durch die Religion zu ihrer Pflicht geführt würden. Prodikos meinte, alles was dem

menschlichen Leben nützte, das wäre auf die Götter geschoben worden. Darum wären Sonne und Wind, Flüsse und Quellen als Götter angesehen worden, darum hätten die Egypter den Nil für einen Gott gehalten, deshalb sei das Brot Demeter, der Wein Dionysos, das Feuer Hephästos, und jede sehr nützliche Sache ähnlich benannt worden. Manche auch erklärten die Götter für Menschen der Vorzeit, alte Herrscher und Helden, die man vergöttert habe, und die Mythen für entstellte Geschichten ihrer Thaten und Schicksale. Plato tadelt die Verbreitung solcher Lehren, weil die jungen Leute dadurch auf gottlose Handlungen geführt würden, indem sie sich darauf verliefsen, es gebe keine Götter, und nur das Gesetz zwänge, sie anzunehmen, so dafs nun jeder nach dem Rechte der Natur zu leben strebte. Gleichwohl giebt er zu, dafs solche Lehren schon von alter Zeit her im Schwange seien, und dafs es stets mehr oder weniger Leute gebe, die das Dasein der Götter leugneten.[1]) Die Athener verbannten den Protagoras, weil er nach ihrer Meinung die Götter leugnete, sie setzten auf den Kopf des Diagoras einen Preis, weil er ein Gottesleugner wäre, sie reichten Sokrates den Giftbecher, weil er angeblich neue Götter einführte; aber mit der griechischen Religion war es vorbei, kein Machtspruch konnte sie schützen oder wieder erwecken. Das Volk allerdings ergötzte sich an der Pracht des Cultus, und die Regierenden bedienten sich des religiösen Aberglaubens der Menge und der religiösen Staatseinrichtungen zu selbstsüchtigen Zwecken; aber die Männer von Bildung verachteten die einen und verlachten die anderen.

Die Sophisten pflegten mit ihren Schülern, um sie in der Schlagfertigkeit der Rede und in der Schnelligkeit des Denkens zu üben, die beide für einen Redner unentbehrlich sind, häufig Disputationen anzustellen. Dabei liefsen sie die Schüler gewisse Redewendungen, Schlufsformeln und rednerische Kunststücke auswendig lernen.[2]) Man stellte irgend ein Thema auf und stritt nun dafür und dawider. Es kam also bei diesen Übungen von vornherein nicht darauf an, die Wahrheit zu erforschen, sondern den Schülern die Fertigkeit beizubringen, über jeden beliebigen Gegenstand mit formaler Gewandtheit dafür und dawider zu disputieren. Da es auf jeden Fall darauf ankam, die Gegner zu besiegen, so benutzte man zu diesem Zwecke allerlei Listen, Täuschungen, Fehlschlüsse und Kunstgriffe. Diese Kunstgriffe bestehen darin, dafs man einen Scheinbeweis führt, oder Einzelnes, was der Gegner im Laufe der Unterredung behauptet, als

[1]) Plato, De leg. p. 888. Cicero, De nat. deor. I. 42. 118.
[2]) Aristoteles Soph. El. c. 34.

falsch nachweist, oder den Gegner zu unglaubwürdigen Behauptungen verleitet, oder dafs man scheinbar beweist, der Gegner habe einen Sprachfehler begangen, oder dafs man ihn zu leerem Geschwätze verführt.

Die Mittel, den Gegner dazu zu bringen, sind sprachliche und logische Paralogismen (Fehl- oder Trugschlüsse). Die sprachlichen Trugschlüsse beruhen zum gröfsten Teile auf der Zwei- oder Mehrdeutigkeit von Wörtern. So z. B. das Übel ist das Gute; denn das, was sein mufs, ist gut, und das Übel mufs sein. Die Zweideutigkeit liegt in dem Worte mufs, welches das Pflichtgemäfse und das Notwendige ausdrückt. Ein zweites Beispiel: Du kennst alle Buchstaben. Wenn dir der Lehrer etwas vorträgt, so sagt er Buchstaben her; er trägt dir also vor, was du schon kennst. Die logischen Paralogismen gehen zumeist von falschen Voraussetzungen aus. Z. B.: Nicht wahr, Phädon ist nicht Sokrates. Nein. Aber Phädon ist doch ein Mensch? Ja. Und Sokrates auch? Ja. Also ist Phädon doch Sokrates. Der Schlufs setzt voraus: Was unter denselben Begriff fällt, ist identisch. Ähnlich verhält es sich mit dem folgenden Schlusse: Hast du einen Hund? Ja. Hat er Junge? Ja. Ist er der Vater der Jungen? Ja. Also der Hund ein Vater, und dein Vater ein Hund. — Man sieht, es waren Witze, um die es sich dabei handelt; denn dafs jemand dergleichen für Ernst genommen habe, ist doch kaum denkbar. Bei der griechischen Jugend, besonders in Athen, waren diese Scherze sehr beliebt, sie wurden weiter getragen, wie man bei uns Kalauer weiter trägt. Die Jugend empfand auch ungemein Lust am Disputieren. Sie betrachtete, wie Plato sagt, es wie ein Spielwerk, durch Nachahmung der sie beschämenden Disputatoren auch andere nieder zu disputieren, und hatte ihren Spafs daran, andere mit ihren Künsten zu zerren und zu rupfen. Plato fürchtet, dafs sie dadurch dahin geraten möchten, dafs sie nichts mehr für wahr hielten, was sie früher geglaubt haben, und dafs sie sowohl sich selbst als auch den ganzen Stand der Wissenschaft in übeln Ruf brächten. Gleichwohl gesteht er selbst zu, dafs junge Leute von etwas reiferem Alter solche Verrücktheiten, wo man nur des Spafses wegen mit Worten streitet, nicht mit machten.[1])

Die späteren Sophisten disputierten auch öffentlich, um dadurch ihre Kunst zu zeigen, und, wie Plato und Aristoteles behaupten, Schüler anzulocken und Geld zu verdienen. Auch bei diesen Disputationen kam es darauf an, den Gegner zu besiegen, auch hier wurden deshalb dieselben Kunstgriffe gebraucht. Aristoteles hat sich die Mühe genommen, die

[1]) Republ. p. 539.

zu seiner Zeit umlaufenden Trugschlüsse zu sammeln und nach logischen Gesichtspunkten zu ordnen, auch nachzuweisen, wie sie aufzulösen sind. Die meisten dieser Trugschlüsse sind so plump, dafs die Sophisten mit ihnen nur bei der Jugend und einer ungebildeten Zuhörerschaft Staunen erregen konnten; ein nur einigermafsen geschulter Kopf findet ihre Schwächen, die Zweideutigkeit der Sprache und die groben Verstöfse gegen die Schlufsregeln mit wenig Mühe auf. Es konnten also immer nur ungeübte Gegner sein, bei denen diese Schlüsse verfingen.

Plato und Aristoteles werden nicht müde, vor der Weisheit der Sophisten als einer Scheinweisheit zu warnen. »Die sophistische Weisheit«, sagt Aristoteles, »ist nur eine scheinbare und keine wirkliche, und der Sophist verdient sich Geld mit scheinbarer, nicht mit wirklicher Weisheit«. Was ist mit dieser scheinbaren Weisheit gemeint? Nicht die Philosophie der Sophisten, sondern lediglich ihre Kunst zu disputieren, ihre Kunst über einen Gegenstand nach Belieben für und wieder zu sprechen. »Wer den Sophisten machen will«, sagt Aristoteles wenige Zeilen später, »mufs jene besagte Kunst des Disputierens zu erlangen suchen; denn sie ist für seinen Zweck dienlich, weil eine solche Geschicklichkeit ihm den Schein eines Weisen geben wird, worauf es bei ihm abgesehen ist.«[1]) Es fragt sich: Warum waren Plato und Aristoteles gerade auf die Disputierkunst der Sophisten so schlecht zu sprechen?

Plato und Aristoteles wie die alten Philosophen überhaupt sahen allein das beweisbare Wissen als echtes, wahres Wissen an. Sie hielten deshalb auch die Deduktion, die sich beständig der Syllogismen bedient, für die allein wissenschaftliche Methode der Forschung wie der Darstellung. Die Induktion benutzten sie nur zur Auffindung der obersten Grundsätze, der Prinzipien und Axiome, und der Definitionen, die nur auf induktivem Wege gewonnen werden können.[2]) Was z. B. ein Dreieck, ein Quadrat, ein Kreis sei, was die Wörter vier und sieben bedeuten, dafs parallele Linien sich nicht schneiden, dafs zwei Körper nicht denselben Raum einnehmen können und dergl. läfst sich niemals aus Grundsätzen mittelst des Schlusses ableiten, sondern immer nur an Thatsachen und Beispielen zeigen. Die alten Philosophen aber und so auch Plato und Aristoteles betrachteten das Denken als die einzige Quelle der Erkenntnis, und darum die Deduktion als das einzige Mittel derselben. Die Induktion wenden sie, wie gesagt, nur an, um die Prinzipien und

[1]) Soph. El. c. 1.
[2]) Aristoteles Anal. post. I. 2—4.

Definitionen aufzufinden, sie ist zudem bei ihnen etwas ganz anderes als bei den heutigen Naturforschern. Die Sophisten nun verwandten gleichfalls die Deduktion mit ihren Syllogismen, sie machten sich anheischig, mittelst dieser Methode nach Belieben die Wahrheit oder Unwahrheit ein und desselben Satzes zu beweisen. Mit ihren sprachlichen Zweideutigkeiten allerdings konnten sie nur ungeschulten Köpfen kommen; aber man brauchte ja nur die obersten Grundsätze, von denen die syllogistische Methode ausgehen mufs, anders zu gestalten, um zu entgegengesetzten Ergebnissen zu gelangen. Heraklit hatte mittelst dieser Methode gezeigt: Das Wesen der Dinge ist beständiger Wechsel, und Parmenides mittelst derselben Methode: Das Wesen der Dinge ist unveränderliches Sein. Indem nun die Sophisten sich anheischig machten, mit derselben Methode alles Beliebige zu beweisen, mufste diese als ein gefährliches und zugleich unzureichendes Werkzeug des Denkens erscheinen. Man war sich der Macht des Denkens bewufst geworden, und den Anlafs dazu haben die Sophisten gegeben. Wenn aber das Denken in dieser Weise zu entgegengesetzten Ergebnissen führen konnte, so fragte es sich, ob das Denken überhaupt ein zuverlässiges Mittel wäre, die Wahrheit zu erreichen. Konnte man mittelst des Syllogismus sowohl einen Satz als auch seinen Gegensatz beweisen, so mufste die Antwort verneinend ausfallen, und da nun nach griechischer Ansicht der Mensch ein anderes Mittel, die Wahrheit zu erlangen, nicht besitzt, so giebt es für ihn überhaupt keine Wahrheit, sondern höchstens ein Meinen, und das Ergebnis würde auch hier sein: Für jeden ist wahr, was er für wahr hält, eine allgemeingiltige Wahrheit giebt es nicht; der Mensch, und zwar der einzelne Mensch, ist das Mafs aller Dinge. So wird das Denken ein Mittel, seine eigenen Ergebnisse zu zerstören, das Denken wendet sich gegen sich selbst. Daraus erklärt sich, warum Plato und Aristoteles gegen die Disputierkunst der Sophisten als einer Scheinweisheit wieder und immer wieder ankämpften, warum Aristoteles sich die Mühe machte, in seiner Schrift: Über die sophistischen Beweisführungen so plumpe Trugschlüsse zu sammeln und als haltlos nachzuweisen. Dasselbe logische Werkzeug, nämlich den Syllogismus, und dieselbe Methode, nämlich die Deduktion, die Plato und Aristoteles zum Aufbau ihrer philosophischen Lehren verwandten, gebrauchten die Sophisten, um das Denken sich gegen das Denken wenden zu lassen. Die Ergebnisse, welche die Sophisten bei ihren Disputationen erreichten, bargen weder für Plato noch für Aristoteles eine Gefahr in sich, aber das Werkzeug und die Methode, deren

sie sich bedienten, mufste offenbar an Glaubwürdigkeit und Zuverlässigkeit verlieren.

In Wirklichkeit ist denn auch die Skepsis oder der Skeptizismus, d. h. diejenige Geistesrichtung, welche alle menschliche Erkenntnis als unsicher ansieht, durch Aristoteles nicht überwunden worden, ja sie ist erst nach ihm durch Pyrrhon von Elis, Timon von Phlius, durch Arkesilaos und Karneades, durch Aenesidemus und Sextus Empiricus ausgebildet worden. Sie hat angedauert bis zum Erlöschen der griechischen Philosophie, sie hat tausend Jahre später durch Montaigne, Bayle und Hume eine Erneuerung gefunden.

Das Treiben der späteren Sophisten artete aus zu einem frivolen Spiele. Ein ernstes wissenschaftliches Streben, wie es den älteren Sophisten eigen gewesen war, kannten sie nicht mehr, persönliche Eitelkeit und Gewinnsucht verleitete sie zu Marktschreierei und Ostentation. Bei den Disputationen in Gerichtshöfen und Hörsälen griffen sie zu allerlei Spitzfindigkeiten, nicht der Sache wegen, sondern nur um ihre Überlegenheit über den Gegner zu zeigen, durch eine geglättete, poetische, an Redefiguren und überraschenden Wendungen reiche Redekunst suchten sie die Zuhörer zu fesseln und zu lenken, durch listige oder kecke Verdrehungen und täuschende Kunstgriffe „die schlechte Sache zur besseren" zu machen. Man glaubte nicht einmal sachlicher Kenntnisse zu bedürfen, um über jeden Gegenstand nach Belieben sprechen zu können, man verbreitete sich in wohlgesetzten, prunkvollen Reden über geringfügige Dinge, so dafs die Kunst zur hohlen Technik hinuntersank. Es wurde behauptet, man könne nicht irren, denn das Gesagte sei als gedacht auch wahr; man könne sich auch nicht widersprechen, denn wenn es so scheine, so rede man von Verschiedenem. Das Falsche erschien als wahr, das Recht als Unrecht. Unlauteres, Unwahres wurde vielfach an den Tag gefördert, der Fortgang der Wissenschaft wurde in Frage gestellt, Überzeugungslosigkeit absichtlich und unabsichtlich verbreitet; der Schein siegte über die Wahrheit. Aus der Polemik des Plato und Aristoteles gegen diese schlechteste Sorte der Sophisten stammt die üble Nebenbedeutung, den der Ausdruck Sophist bis heute bewahrt hat. Der Sophist wird zu einem Manne, der mit Hintansetzung ernsten wissenschaftlichen Sinnes den leeren Schein des Wissens erregen, mit allerlei Kniffen und Spitzfindigkeiten den Gegner besiegen will; die Sophistik wird die Kunst, durch Zweideutigkeiten und trügerische Schlüsse Scheinbeweise herzustellen. So wird ein versteckter Scheinbeweis noch heute ein Sophisma genannt.

Ein gewaltiger Gegner entstand den Sophisten in Sokrates.

Er steht mit ihnen auf dem gleichen Boden der Aufklärung, auch er zieht das durch Herkommen und Gewohnheit Überlieferte vor den Richterstuhl des Verstandes. Während aber die Sophisten behaupten, dafs es eine allgemeingiltige Wahrheit nicht gebe, oder dafs sie doch nicht von dem Menschen erkannt werden könne, so ist Sokrates der festen Überzeugung, dafs es eine für alle giltige Wahrheit giebt, und dafs diese durch das Denken gefunden werden kann. Er will deshalb seinen Schülern nicht Kenntnisse beibringen, er will gemeinsam mit ihnen die Wahrheit suchen; daher seine dialogische Lehrform. Das Ziel der Untersuchung aber ist die Feststellung des Begriffes; denn mit dem Begriffe hoffte er das Wesen der Sache zu erfassen. Auch insofern steht er mit den Sophisten auf dem gleichen Boden der Aufklärung, als er die Tugend für lehrbar, Tugend und Wissen für dasselbe hält. Die Tüchtigkeit eines Menschen, seine Willensentscheidung hängt ab von der Klarheit und Reife seiner Begriffe; böse Handlungen begeht nur, wem die Einsicht fehlt, wer den rechten Begriff der Tugend noch nicht gewonnen hat. Die Grundtugend, aus der alle anderen entspringen, ist deshalb die Erkenntnis, das Wissen des Sittlichen ist deshalb das sittliche Ideal. Was aber das wahrhafte, für alle giltige Sittliche sei, das läfst sich durch das vernünftige Denken finden.

Bald nach dem Tode des Sokrates entstanden einige philosophische Schulen, deren Mitglieder man als unvollkommene Sokratiker zu bezeichnen pflegt. Die Männer dieser Schulen stehen jedoch den Sophisten weit näher als dem Sokrates. Hierher gehört zunächst die megarische Schule, deren Stifter Eukleides von Megara ist. Sie besonders pflegte die Fertigkeit des Disputierens, sie bildete es zu einer Kunst aus, der man den Namen Eristik (Streitkunst) gab. Eubulides und Alexinos waren die Erfinder der sogenannten Fangschlüsse. Des Eubulides Fangschlufs „der Lügner“ z. B. lautet: Wenn jemand sagt, er lüge, und dabei die Wahrheit spricht — lügt er dann, oder lügt er nicht? Wenn es wahr ist, was er von sich sagt, so ist er ein Lügner, ein Lügner aber redet die Unwahrheit, demnach ist n i c h t wahr, was er sagt; folglich ist seine Behauptung zugleich wahr und nicht wahr. Wenn es aber unwahr ist, was er sagt, so ist er kein Lügner, er sagt also die Wahrheit; folglich ist auch hier die Aussage unwahr und wahr zugleich. Die Fangschlüsse waren demnach disjunktive Fragen, deren Antwort, mochte sie so oder so ausfallen, zu einem Widerspruche führte. Der Stoiker Chrysipp soll über den Lügner sechs verschiedene Bücher geschrieben, und Philetas aus Kos sich daran zu Tode studiert

haben. Jedenfalls brachte das Altertum diesen Witzen ungemeines Interesse entgegen.

Die Kyniker, so genannt weil Antisthenes, der Stifter dieser Schule, seine Anhänger in dem Gymnasium Kynosarges um sich versammelte, behaupten, dafs es in der Natur nur Einzeldinge gebe, die Gattungsbegriffe seien nur leere Namen. Das Wesen der Dinge läfst sich deshalb nicht logisch bestimmen, es kann nur in der sinnlichen Wahrnehmung aufgezeigt werden. Für den Menschen ist die Tugend das einzige Gut, die Schlechtigkeit das einzige Übel, alles Übrige ist gleichgiltig. Darum verachtet der Weise alles das, was die Menschen sonst als Übel oder Güter ansehen: Reichtum, Ehre, Sinnenlust und Sinnenschmerz. Damit wird der Individualismus auf die Spitze getrieben; der Kyniker will sich ganz auf sich selbst stellen. Je weniger man bedarf, um so glücklicher ist man; um von den äufseren Gütern unabhängig zu sein, mufs man seine Bedürfnisse aufs äufserste einschränken. Auch der Gesellschaft gegenüber fühlt sich der Weise frei, ihn bindet kein Gesetz, keine Sitte; alles was durch Satzung bestimmt ist, erscheint als unnatürlich, überflüssig und schädlich. So wurde der sophistische Gegensatz von Natur und Satzung zum Grundsatze erhoben, den man praktisch durchzuführen suchte. Schliefslich verwarfen die Kyniker alle Einrichtungen der Zivilisation, alle Freude, allen Schmuck des Lebens, alle Schamhaftigkeit, Familie und Vaterland. Sie nannten sich Kosmopoliten, waren es jedoch nur in dem Sinne, dafs sie das Individuum von allen Schranken der Zivilisation frei machten. Der bekannteste Vertreter des Kynismus ist Diogenes von Sinope.

Die Schule der Kyrenaiker wurde gestiftet von Aristippos aus Kyrene, der eine Zeit lang dem sokratischen Kreise angehörte, sonst aber als Sophist ein Wanderleben führte. Er schlofs sich in der Begründung seiner philosophischen Ansichten an Protagoras an. Die sinnliche Wahrnehmung lehrt uns die Dinge nicht kennen; denn sie belehrt uns nur über unsere eigenen inneren Zustände, deren Ursachen die Dinge sind. Jeder einzelne aber kennt nur seine eigenen Empfindungen, und wenn die Menschen auch einem Dinge denselben Namen geben, so ist damit doch nicht gesagt, dafs alle mit demselben Worte denselben Vorstellungsinhalt verbinden. Die Seelenzustände der Menschen sind entweder solche der Lust oder der Unlust oder der Lust- und Schmerzlosigkeit. Erstrebenswert ist allein die Lust. Was Lust schafft, ist für den Menschen gut, was Unlust bringt, ist schlecht; alles Übrige ist gleichgiltig. Das einzige Gut des Menschen ist der Genufs des Augenblicks. Der Weise benutzt die Dinge, nach dem sie

ihm Lust gewähren, weder Gesetz noch Sitte sind für ihn Schranken. Auch hier also ist das Individuum alles. Wissenschaft und Erziehung haben den Zweck, den Menschen zu rechtem Genusse zu befähigen. Sie haben ihm deshalb die nötige Einsicht zu übermitteln, die ihn von Vorurteilen befreit, ihn die Güter des Lebens in verständiger Weise gebrauchen lehrt und ihn die Herrschaft über sich selbst gewinnen läfst. Ohne Selbstbeherrschung giebt es keinen wahren Genufs, sie giebt ihm Sicherheit in sich selbst, dafs er der Aufsenwelt nicht haltlos anheim fällt, dafs er auch im Genusse noch sein selbst und seiner Umgebung Meister bleibt, dafs er auch im Unglück die Ruhe des Geistes bewahrt. Während also der Kyniker die Selbständigkeit des Individuums erreichen will durch Entsagung, so sucht der Kyrenaiker dieses Ziel in der Herrschaft über den Genufs. Wie den Kyniker so bringt der Individualismus auch den Kyrenaiker zur Gleichgiltigkeit gegen das Staatsleben; die Welt ist sein Vaterland, patriotische Aufopferung ist Thorheit.

Die griechische Aufklärung hat den Kreis der wissenschaftlichen Arbeit bedeutend erweitert, zu der Physik ist Logik, Ethik und Psychologie hinzugetreten. Man war sich bewufst geworden, dafs das Weltbild nicht ohne weiteres sich dem Menschen aufdrängt, sondern im wesentlichen von dem denkenden Subjekte erzeugt und gestaltet wird. Man hatte als das Wesen der Forschung erkannt die begriffliche Untersuchung und damit das Streben nach allgemeinen Gesetzen, denen das Besondere sich unterordnen läfst. Zugleich aber war man zu der Einsicht gekommen, dafs die Wissenschaft das Menschenleben in seinem Zusammenhange mit der Aufsenwelt zu erfassen suchen müsse. Auf diesen Grundlagen erwuchsen die gröfsten philosophischen Systeme, die der griechische Geist hervorgebracht hat. Ausgehend von der protagoreischen Erkenntnistheorie sucht Demokrit die Natur zu erklären mittelst der Atomtheorie. Diese Theorie ist seit Galilei und Gassendi die Grundlage der neueren Naturwissenschaft geworden. Auch Plato nimmt die Wahrnehmungslehre des Protagoras an; aber im Anschlusse an sie baut er mit Hilfe der sokratischen Lehre vom Begriffe seine ideale Welt auf. In diesen beiden Systemen des Demokrit und Plato verkörpert sich der Gegensatz philosophischer Weltanschauung, der bis heute unausgeglichen fortdauert: Materialismus und Idealismus. Platos Schüler aber ist Aristoteles, der in seiner gewaltigen Systematik den Höhepunkt des griechischen Denkens bildet.

Über Erziehung und Ausbildung der Mädchen.

Von **Nehry** in Aschersleben.

Goerth, Töchterschul-Dir., Albr., Erziehung und Ausbildung der Mädchen. Ein Wegweiser für gebildete Eltern, für Lehrer und Erzieher. (XIII, 497 S.) Leipzig. J. Klinkhardt. 6 M.

Goerths Buch über Erziehung und Ausbildung der Mädchen will ein Wegweiser sein für gebildete Eltern, für Lehrer und Erzieher. Es zerfällt in drei Teile, denen ein Anhang beigefügt ist. Wie der Verfasser im Vorwort mitteilt, hat ihn lediglich ein innerer Beruf zu dieser Arbeit getrieben. Er ist 61 Jahre alt, lebt fast 30 Jahre in glücklicher Ehe und hat zwei Knaben und zwei Mädchen grofs gezogen; da alle vier Kinder jetzt als erwachsene Menschen nach fremdem Urteil ihre Stellungen wacker ausfüllen und ihrer Erziehung Ehre machen, so darf er mit Selbstbewufstsein auf sein Erziehungswerk zurückblicken und jungen Eltern Rat erteilen. In verschiedenen amtlichen Stellungen hat der Verfasser fast 30 Jahre als Mädchenlehrer gewirkt und ist gegenwärtig Direktor der höheren und mittleren Mädchenschule in Insterburg, so dafs er wohl ausgerüstet und vorbereitet bei allen Fragen, welche sich an die Erziehung der Mädchen in den öffentlichen Schulen knüpfen, sein entscheidendes Wort in die Wage zu werfen vermag. Junggesellen wie der Philosoph Arthur Schopenhauer oder der unklare, geistreich sein wollende Schwätzer Bogumil Goltz haben überhaupt gar nicht mitzureden, mögen sie noch so klug und gelehrt sein, denn sie können das innere Leben der Frauen nicht genügend verstehen und folgen nur den Eingebungen ihrer Launen, ihrer wunderlichen Gefühle und alter Vorurteile. Es giebt im Gefühlsleben der Frau Gebiete, die kein Mann ergründen kann, am allerwenigsten ein Hagestolz.

Das Buch ist zunächst für einsichtsvolle junge Mütter bestimmt, dann auch für Fachgenossen, für Männer der Wissenschaft und soll womöglich die Zeit überdauern, soll in mancher Hinsicht für die Erziehungslehre neue Wege bahnen helfen.

Im zweiten Teile ist die Erziehung der Mädchen in den öffentlichen Schulanstalten besprochen und Vorschläge zur notwendigen Umgestaltung des gesamten Schulwesens gegeben. Die Zerfahrenheit ist im höheren Schulwesen überall so grofs, dafs eine wesentliche Besserung nur durch eine radikale Heilung ermöglicht werden kann.

Die Besprechung der Frauenfrage (im Anhange) soll dazu beitragen, manche thörichte Ansicht und übertriebene Forderung überspannter, mangelhaft gebildeter, schreibsüchtiger Frauen beseitigen zu helfen; die rechte Lösung der Frauenfrage hängt mit der rechten Erziehung der Mädchen innig zusammen.

Nach Kant ist die Erziehung das gröfste Problem und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden, und die Pädagogik mufs ein Studium werden, wenn die Menschen besser werden sollen.

Die Erziehung der Kinder zu einem tugendhaften Leben und die Verhütung von Lastern hängt von den Eltern selbst ab. Die Erziehung zu unbedingtem Gehorsam und zu Selbsterkenntnis und die früh begonnene Gewöhnung an Selbstbeherrschung um des Guten willen liegt in jedes Erziehers Macht. Die Mütter haben es in ihrer Gewalt, ihre Söhne zu edeldenkenden Jünglingen zu erziehen.

Die rechte Erziehung bedarf klarer Erkenntnisse. Wer zur Sittlichkeit erziehen will, mufs genau wissen, was ihm als sittlich und hochsittlich oder umgekehrt als unsittlich und verwerflich gilt, und welches Thun und Denken als sittlich gleichgültig betrachtet werden darf. Für alle Erzieher besteht die ernste Pflicht, die Sittenlehre nicht wie bisher als ein nebensächliches Anhängsel des Religionsunterrichts zu behandeln, sondern derselben im Unterrichte eine selbständige und hervorragende Stelle einzuräumen.

Die Sorge für die Pflege und Erziehung des Kindes in den ersten Lebensjahren gehört ausschliefslich zu den Pflichten der Mutter. Diese erste Erziehung ist die allerwichtigste, da in dieser Zeit der unvertilgbare Grund zu allen guten und schlechten Eigenschaften gelegt wird. Die Natur eben folgt ehernen, ewigen Gesetzen und kehrt sich nicht an unsere Gebete und unsere Klagen und Thränen. Wer mit ihr rechten und ihren Segen ernten will, darf sich nicht auf Hoffen, Flehen und Beten beschränken, sondern mufs klar denken, ihre Gesetze studieren, ernst arbeiten und sich selbst beherrschen lernen! Die erste Erziehung ist selbst zu besorgen und darf am allerwenigsten ungebildeten Mietlingen überlassen werden. — Mit Recht zollt darum die Menschheit eine so hohe Verehrung jeder Mutter, die ihren

Sohn zu einem edlen Menschen erzogen hat. Solchen Müttern gebührt im Leben der Preis; sie stehen hoch über allen Heiligen, Märtyrern, über allen Schönheitsmustern des weiblichen Geschlechts. Il nous faut des mères! rief vor hundert Jahren J. J. Rousseau. Wir brauchen Mütter! sprechen auch wir jetzt am Ende des 19. Jahrhunderts.

Die erste und unerläfsliche Bedingung für das Gelingen des Erziehungswerkes ist die frühe Gewöhnung des Kindes an unbedingten Gehorsam. Die alte Forderung, dafs bei Erziehung der kleinen Kinder die Rute hinter dem Spiegel stecken soll, hat ihre volle Berechtigung und sollte für alle Zeiten und alle Geschlechter und Stände als unumstöfslich, man darf wohl sagen, als heilig gelten. Wohl erzogene Menschen wirken edel und gut selbst unter dem schwersten Drucke trauriger Verhältnisse, sie zeigen sich, vom Glücke begünstigt, zur Freude aller Menschen, die mit ihnen in Berührung kommen, als die wahrhaft schönen Seelen.

Die Menschheit besitzt die Macht, sich selbst zu helfen, sobald sie durch die rechte Erziehung dazu die nötige Kraft des Geistes und der Selbstbeherrschung erhält.

Sauberkeit, Ordnungsliebe und Sparsamkeit sind unentbehrlich für echtes Familienglück; es sind die drei die Welt erhaltenden Tugenden des weiblichen Geschlechts. Die Mutter, welche imstande ist, ihre Töchter zu diesen drei Tugenden meisterhaft zu erziehen, gehört zu den gröfsten Wohlthätern des Menschengeschlechts.

Niemand wird als »schöne Seele« geboren; sein edler Charakter ist stets das Werk einer sehr sorgfältigen und besonders begünstigten Erziehung. Auch bei vorzüglichen Anlagen und sehr guter Erziehung kann durch traurige Verhältnisse nur zu leicht Unkraut unter den Weizen gesäet werden. Zum rechten Leben gehört rechte sittliche Arbeit.

Bei den Spielen der Kinder wird auch der Kindergarten erwähnt. Der geniale Friedrich Fröbel hat den Spieltrieb der kleinen Kinder nicht genügend durchforscht und erkannt. Das Spiel, zu dem diese Kleinen unter sechs Jahren durch die eingreifende und leitende, meist junge, oberflächlich dressierte Kindergärtnerin in deren Sinne gezwungen werden, wirkt nicht Freude, sondern Pflichtzwang. Dieser Arbeitszwang ist verfrüht; er darf erst mit dem Beginn des schulpflichtigen Alters eintreten. Dann ist das Spiel als Erholung streng zu scheiden von der Arbeit, welche durch die Pflicht geboten wird. Die Übungen der bisherigen Kindergärten sind bei guter Leitung nur zu rechtfertigen für Kleinkinder-Bewahranstalten,

in denen Kinder gehalten werden, die zu Hause der Aufsicht und Erziehung durch Eltern entbehren müssen. Ach, es wird an Kindern unglaublich viel gesündigt! Das kleine Kind soll lernen, alle Kinder ohne Unterschied als seines Gleichen zu betrachten und zu lieben. Wenn dies Gefühl in ihnen bis zum schulpflichtigen Alter rein und ungetrübt gebildet wird, so bleibt die schöne Wirkung fürs ganze Leben. Die Kinder werden dann wohlwollende Menschenfreunde und keine vorurteilsvolle Antisemiten.

Selten kann man in den gebildeten Kreisen eine gute vernunftgemäfse Erziehung finden. In den Kreisen der Arbeiter, der Handwerker und der kleinen Beamten und kleinern Kaufleute findet man eine gute volkstümliche Erziehung; sie folgt inbezug auf Sittlichkeit und Religion feststehenden volkstümlichen, teilweise ganz vortrefflichen Grundsätzen und pflegt die Kinder der Mehrzahl noch an Gehorsam zu gewöhnen. In den gebildeten Kreisen herrscht überall eine ganz gefährliche Zerfahrenheit. Die Männer können sich um die Erziehung wenig bekümmern, und die Frauen werden durch die Anforderungen des gesellschaftlichen Lebens, durch die Mode, durch Vereine und Vergnügungen aller Art so zerfahren, so nervös, so wunderlich, dafs sie ihren eigentlichen Lebensberuf, die Erziehung der Kinder und die Führung des Haushaltes, fast ganz aufgeben und diese wichtigen und ernsten Sorgen Mietlingen oder dem Zufall überlassen.

Bei manchen reichen Familien der höhern, der vornehmern Stände gehört es zum guten Ton, klar denkende Spötter pflegen's höheren Schwindel zu nennen, ja zur notwendigen Erfordernis, ihre Tochter wenigstens einige Jahre einer »berühmten« Erziehungsanstalt anzuvertrauen; ihre Kinder sollen dadurch die Manieren lernen, welche für ihre »exclusiven Kreise« durchaus notwendig sind. Dort herrscht nicht Vernunft, sondern die bare Unvernunft, der Standesdünkel, der Hochmut; es herrschen dort Ideen, die jede gebildete Frau von Herzen verabscheut.

Unter dem gebildeten Teil der Bevölkerung krankt heutzutage die gesamte weibliche Jugend an flüchtiger Vielleserei. Die Mittel dazu liefern in überreicher Fülle die Blätter für Unterhaltung, die zahllosen Jugendschriften und der Schund der schlechten Romane und Novellen bis herab zu den Schauergeschichten, die für die Dienstmädchen durch die Hintertreppe in die Küche geschmuggelt werden. Als unumstöfslich wahr ist festzuhalten, dafs Bücherlesen bildend nur dann wirken kann, wenn es nicht zum Vergnügen, als Genufs, sondern als Arbeit betrieben wird. Zu den Büchern, welche diese rechte Bildung vermitteln, gehören die Werke der Wissenschaft,

wissenschaftliche Werke in populärer Form und die der sogenannten schönen Litteratur oder Belletristik, Werke wie Goethes »Wahrheit und Dichtung«, Biographien, Reisebeschreibungen.

Die ganz verzogenen, an Gehorsam oder Selbstbeherrschung nie gewöhnten Backfische werfen die guten Bücher mit Naserümpfen beiseite und ergötzen sich an unreinem Spülwasser.

Die Schule trägt keine Schuld; sie ist leider nicht mächtig genug, in sittlicher Hinsicht bessernd zu wirken; sie kann gute Resultate nur inbezug auf die intellektuelle Ausbildung erzielen. Wenn die eitle, hochmütige, verwöhnte und selbst verzogene gedankenlose Mutter schon die kleinen Mädchen wie Zieräffchen putzt, auf reizende Kinderbälle führt, sie sorgfältig von dem Umgange mit Kindern subalterner Menschen zurückhält und ihnen täglich einschärft, dafs sie sich mit solchen Menschen nicht gemein machen sollen; wenn sie den Töchtern mit Eigensinn, Launenhaftigkeit, Putzsucht, Vergnügungssucht, Tändelei mit der Arbeit, Kokettieren mit der Männerwelt, herber Bekrittelung ihrer Mitmenschen und lügenhafter Höflichkeit tagaus tagein als Muster vorangeht: wie soll da in dem zum sinnlichen Geniefsen geneigten Gemüt des Kindes der kategorische Imperativ der Pflicht ausgebildet, wie soll da das Gute gefördert, die Seele für ideales Streben erwärmt werden können? Die Mädchenlehrer haben in der That eine Sisyphusarbeit und es erfordert die ganze Hingabe und Begeisterung für den Lehrerberuf, um bei solcher Erkenntnis nicht zu verzagen, ohne Aussicht auf Erfolg das Gute schweigend in die unendliche Welt zu werfen und zu hoffen, dafs der ruhige Rhythmus der Zeiten endlich die Entwicklung bringen werde. Der Grund für solch einen verdorbenen Geschmack ist lediglich in der schlechten Erziehung und in den traurigen Vorbildern der schlecht erzogenen Mütter zu suchen. Inbezug auf Frömmigkeit und Sittlichkeit kann die Schule im Grunde nur erhalten und fördern, was in den Kindern bereits vorhanden ist, kann aber falsche oder gefährliche Richtungen nicht heilen, verdorbene Gemüter nicht zum Guten lenken. Der beste Unterricht und das beste Beispiel der Lehrer und Lehrerinnen macht solche Kinder im besten Falle klüger, aber nicht besser. Die Hauptsache bleibt das Beispiel, die Leitung und die Erziehung der Mutter; in diesen beiden Richtungen, in Frömmigkeit und Sittlichkeit erweisen sich Begriffe und feine Lehren und Klügeleien nicht wirksam; da mufs das Herz zum Herzen sprechen.

Bei dem Austritt aus der Schule pflegen die Mädchen konfirmiert zu werden. Man sieht damit ihre Schulbildung für vollendet an, und die meisten Mütter in den feinern

Kreisen haben dann nichts Eiligeres zu thun, als ihr aufblühendes Töchterchen in die Gesellschaft einzuführen, sie an allen Bällen, Festen und Vergnügungen und Thorheiten des geselligen Lebens der Reichern und Vornehmern teilnehmen zu lassen. Der überwiegenden Mehrzahl nach ergeben sich diese jungen Mädchen fortan einem beschäftigten Müfsiggange. Man nimmt Zeichenstunden, Malstunden, Musikstunden, Stunden im Gesang, in französischer und englischer Konversation, geht im Sommer viel spazieren und liest den Winter hindurch recht viele Romane und Lesefutter aller Art. Zuweilen regt sich auch wohl die Lust, ein wenig wirtschaften zu lernen. Da wird ein feines allerliebst kleidendes Küchenschürzchen umgebunden; man geht in die Küche, sieht zu, wie die Köchin arbeitet und die Speisen zubereitet, hilft beim Kuchenbacken die Mandeln schälen, den Zucker stofsen, guckt bei der Zubereitung des Bratens in den Bratofen und hat bei dieser Beschäftigung seinen köstlichsten Spafs. Die eigentliche Arbeit, welche zum Kochen, Braten und Backen erforderlich ist, wird der Köchin überlassen; dazu ist man doch nicht geboren und erzogen worden!

Bei dieser spielenden Beschäftigung werden die Tage der schönen frischen Jugendzeit zugebracht ohne rechten Zweck und ohne rechtes Ziel. Man lebt in den Tag hinein und lernt immer mehr, mit guter Manier die Zeit töten oder vertrödeln. Damit steigt ein sehr erklärlicher Widerwille gegen jede ernste Arbeit, die Selbstbeherrschung und bedeutende Anstrengung erfordert. Pflicht der Mutter ist es, die Tochter nach der Konfirmation sorgfältig vor jedem Tändeln mit der Arbeit zu bewahren und sie zu einer Beschäftigung anzuhalten, die als rechte Lebensaufgabe gelten darf und ernste sittliche Arbeit erfordert. Die Sorge für den Haushalt ist Aufgabe der Frau, und wenn eine Ehe glücklich ausfallen soll, so mufs die Hausfrau gründlich verstehen, die Wirtschaft zu führen, mufs ihren Stolz darein setzen, in sparsamer und umsichtiger Führung des Haushalts und in sauberer Zubereitung guter, feiner und schmackhafter Speisen anderen Frauen zum Muster dienen zu können. Die meisten der gebildeten Hausfrauen sollten hingehen und sich von den einfachen Bauernfrauen belehren zu lassen. Weiber, die nicht vorzüglich kochen, braten und backen und mit Umsicht den Haushalt führen können, sollten nie heiraten; denn sie bringen fast ebensoviel Elend in die Welt, wie die, welche sich in der Ehe zuchtlos, treulos und pflichtvergessen zeigen. Für die Gründung der öffentlichen höhern Mädchenschulen ist die Einrichtung der damaligen höhern Bürgerschulen oder Realschulen mafsgebend geworden. Aus diesem Grunde gab

man den höhern Mädchenschulen fast denselben Lehrplan wie diesen Anstalten. Die höhere Mädchenschule fristete bis 1872 ein kümmerliches Dasein, zeigte überall nicht musterhafte, oft recht traurige Zustände. Auf die Art des Unterrichts wurde nirgends viel gegeben; die Kinder mufsten zufrieden sein und die Eltern waren geduldig. Da tauchte in den fünfziger Jahren die Idee auf, diese höhern Mädchenschulen mit einem Lehrerinnen-Seminar zu verbinden. Sie fand gar bald allgemeinen Anklang und Nachahmung. Man wollte seine Tochter, wenn es irgend anging, das Seminar besuchen lassen, um sie für alle Fälle sicher zu stellen und sie auf Grund eines gestempelten Zeugnisses zu ermächtigen, ihr Brot auf anständige Weise verdienen zu können. Gar bald schossen höhere Mädchenschulen in Verbindung mit einem Lehrerinnen-Seminar wie die Pilze aus der Erde. Wo Thorheit und Gewinnsucht noch eine Lücke gelassen hatten, wurde sie ausgefüllt durch die allgewaltige Mode, so dafs zuletzt jeder Widerspruch verstummen mufste.

Gar bald zeigte sich zu den vom Staate eingesetzten Massenprüfungen von Lehrerinnen ein solcher Zudrang, dafs die Herren vom grünen Tisch nur zu oft an Goethes Zauberlehrling denken mufsten. Da war dann bald ein Lehrerinnen-Proletariat vorhanden, und die traurigen Folgen jener Einrichtungen traten überall in ihrer ganzen Schärfe hervor und drohen jetzt bereits das ganze höhere Mädchenschulwesen von Grund aus zu verderben. Da die vielen unbeschäftigten Lehrerinnen sich nach Arbeit sehnten und sich ihren Lebensunterhalt durch Unterrichten verschaffen wollten, so wurden von ihnen überall, in den grofsen, sowie in den mittlern und in den kleinen, ja in den kleinsten Städten Privatschulen gegründet. Der Staat kam diesem Streben durch Einsetzung einer Prüfung für Schulvorsteherinnen bereitwillig entgegen. In solchen Fällen zeigt sich die Berechtigung des Wunsches, dafs der Kultusminister s t e t s ein Schulmann sein sollte.

In ihren Privatschulen konnten die Damen nach Gefallen schalten und walten, und das Publikum, unfähig, die Leistungen der Lehrerinnen und die Fortschritte der Schülerinnen zu beurteilen, war ganz zufrieden, wenn die Mädchen überhaupt nur Französisch und Englisch lernten, gut behandelt wurden und schöne Zeugnisse nach Hause brachten.

Die kecksten und thatkräftigsten Lehrerinnen stellten die Behauptung auf, dafs der Lehrerinnenberuf für Mädchen der natürlichste sei, dafs Mädchen eigentlich nur durch Mädchen unterrichtet und erzogen werden sollten, und die schreibwütigen unter ihnen suchten diese Lehre in Zeitschriften und Broschüren in der Welt zu verbreiten. So entstanden soge-

nannte höhere Mädchenschulen mit drei bis vier, ja mit zwei Klassen, und in allen diesen Anstalten begann nun ein Drillen auf Französisch und Englisch und ein Abrichten, das einen tüchtigen für seine Kunst und seinen Beruf begeisterten Lehrer mit wahrem Unwillen erfüllen mufs.

Der Lehrerberuf ist ein idealer und erfordert darum von jedem, der sich ihm widmet, ungeteilte Hingabe des gesamten Lebens und Strebens. Halbheit kann die Menschheit in dieser wie in jeder andern Hinsicht nicht fördern; sie kann unter Umständen mehr schaden als nützen. Jedes junge Mädchen betrachtet den Lehrerinnen-Beruf nur als einen Notbehelf. Jede ohne Unterschied — falls wir von krankhaften, unnatürlichen Neigungen absehen wollen — hegt während ihrer Berufsthätigkeit die stille Hoffnung, noch glücklich zu werden. Bei dieser natürlichen, guten, ja lobenswerten Sehnsucht kann das Mädchen eine sehr treue, fleifsige und tüchtige Mitarbeiterin sein, kann bei guter Anleitung durch einen tüchtigen Meister unter Umständen Vorzügliches leisten und in einem gröfseren Ganzen bis zu ihrem 45., ja bis zum 50. Lebensjahre als dienendes Glied trefflich verwertet werden. Wir haben in der That Lehrerinnen, die an Gewandtheit im Unterrichten, in Treue im Kleinen, in Sauberkeit, Pünktlichkeit und Ordnungsliebe gar viele männliche Kollegen recht sehr beschämen. Aber trotzdem werden sie stets selbst im besten Falle nur gute Hilfskräfte bleiben; denn sie können nie das grofse ideale Ziel unsres Berufes wirksam fördern helfen. Keine von ihnen kann sich zu rechter Begeisterung aufschwingen und in unserem Berufe ihre rechte Lebensaufgabe erblicken.

(Schlufs folgt.)

Pädagogische Tagesfragen.

Unsere Fachpresse im Jahre 1894. (II.)

Zur zweiten Gruppe der Aufsätze übergehend, führen wir zuerst an die »Beiträge zur Pflege des ästhetischen Gefühls« von H. Busse-Magdeburg (D. Blätter 34. 35). 1. Das ästhetische Gefühl ist das Bewufstwerden der vorwiegenden Hemmung oder Verschmelzung gleichartiger Vorstellungen; 2. das Vorstellen selbst mufs ein vollendetes sein; d. h. es mufs das Vorzustellende klar und vollkommen, aber auch ohne jede Zuthat des Subjektes bieten; 3. nur ein einfaches ästhetisches Verhältnis giebt ein zuverlässiges Gefühl, weil letzteres nur bei demselben Verhältnis dasselbe ist. Dieses kann deshalb die sichere Grundlage einer richtigen Ästhetik bilden; 4. das Gebiet der Ästhetik ist ein sehr grofses; ästhetisch sind alle Gegenstände, welche ästhetische Gefühle erregen können; Gefühle an einfachen Farben, Geruchs- und Geschmacksempfindungen, körperliches Wohl- oder Übelbefinden können nicht ästhetische Gefühle genannt werden; 5. der erste Eindruck eines Kunstwerkes ist sehr selten als ein ästhetisches Totalgefühl zu bezeichnen; entweder machen sich in demselben zu viel oder zu wenig Vorstellungen geltend. Hieraus entspringen folgende pädagogische Forderungen: 1. Sollen ästhetische Gefühle erweckt werden, so sind nur Vorstellungen desselben Kontinuums, aber nicht völlig identische, einander gegenüber zu stellen; 2. diese Vorstellungen müssen ästhetisch vollkommen sein; besonders ist eine Zuthat von Fremdartigem zu verhüten; 3. es sind einfache Vorstellungsverhältnisse zu bilden; durch Hinweisung auf die Gleichartigkeit der Gefühle in mehreren Subjekten mit denselben Vorstellungsverhältnissen ist das Vertrauen zu der Allgemeingiltigkeit der daraus entspringenden Urteile zu pflegen; 4. die Erregung ästhetischer Gefühle hat sich nicht auf das Gebiet der Künste zu beschränken, sondern hat sich auf die mannigfaltigsten Verhältnisse auszudehnen, jedoch hat man sich zu hüten vor der Verwechslung der ästhetischen mit den sinnlichen Gefühlen; 5. der erste Eindruck eines Kunstwerkes darf nicht als ein ästhetisches

Totalgefühl und das daraus resultierende Urteil als ästhetisches Totalurteil gelten; diese dürfen nur durch Summierung ästhetischer Elementargefühle und -Urteile gebildet werden, sie müssen aber, um vollkommen zu sein, alle ästhetischen Verhältnisse berücksichtigen.

»Etwas weniger Bilderdienst!« So ruft H. Wigge der Pädagogik zu (Frankf. Schulztg. 22—24). Da nur die aus der Wirklichkeit aufgenommenen psychischen Elemente eine grundlegende Bedeutung für das gegenständliche Denken haben und das Bild einen Ersatz der Wirklichkeit nicht bieten kann, kann das Bild nicht Anschauungsobjekt sein; vorbereiten sollte man die Originalanschauungen nur dann durch Bilder, wenn für sie dadurch ein besonderes Interesse geweckt ist, dafs die Originale gleich darauf wirklich angeschaut werden, wenn also die Synthese der Vorbereitung unmittelbar folgt, und auch dann sollte zuvor reiflich überlegt werden, ob nicht durch Reproduktion verwandter Vorstellungen der Sache weit besser gedient ist. Im Prinzip darf das Bild auf der Stufe der Synthese nur bei der Erarbeitung der zeitlichen und räumlichen Fremde einen Platz finden und da nur als Gesamtbild, um geographische und geschichtliche Erkenntnisse gewinnen zu lassen, nicht um konkrete Vorstellungen zu geben. Wenn es dagegen gilt, neue Vorstellungen in alte Reihen und Gruppen einzufügen, dann tritt das Bild in Aktion; denn es ist mit seinem Scheine der Wirklichkeit eins der konkretesten Reproduktionsmittel. Das Bild gehört also auf die Assoziationsstufe.

»Von der Kunst des Unterrichtens« handelt derselbe Schulmann in einer anderen Arbeit (D. Schulpr. 38. 41. 42). Unterrichten heifst: Die Seele nach den ihr eigentümlichen Werde- und Wachstumsgesetzen absichtlich und planmäfsig in Aktivität versetzen. Der menschliche Geist entwickelt sich von selber, ohne Zuthun eines andern, und wenn sein Wachstum künstlich gefördert werden soll, so mufs das künstliche Gestalten dem natürlichen analog sein. Aus sich selber heraus mufs die Seele die psychischen Gebilde erzeugen; deshalb dürfen sie ihm nicht fertig vor die Seele gestellt werden. Daraus folgt, dafs sämtliche Stoffe, an denen das Kind gebildet werden soll, vorher nicht gegeben werden dürfen, weder in der Form des gesprochenen Wortes, noch in der des gedruckten. Sie dürfen vor der Behandlung weder vorgetragen, noch vorgelesen, noch den Kindern in die Hand gegeben werden.

Eine wichtige Schranke beleuchtet J. L. Jetter in der Abhandlung »Der tote Punkt im Geistesleben« (Der Schulfreund 3. 4). Jede Einwirkung auf den Menschen, die dessen Innerstem eine bleibende Richtung erteilen möchte, ist in letzter Instanz von der Zustimmung seines Ich abhängig. Der Über-

sprung der heteronomen Erziehung in autonome führt über den toten Punkt hinweg; von aufsen kann er nicht herbeigeführt werden, nur indirekt kann Beispiel und Liebe eine Nötigung zur Überschreitung des toten Punktes im sittlich-religiösen Geistesleben abgeben, die religiöse Belehrung vermag es nicht. Die Pädagogik mufs sich bescheiden, um den Zögling alle die Mittel zu verbreiten und ihm in die Hand zu geben, welche ihm dienlich sein können, wenn aus seinem eigenen Innern der Wunsch heraustreten sollte, den toten Punkt zu überschreiten, im Anschlufs an eine passende Auswahl von Bildungsstoffen und unter fortwährender Regelung seines inneren und äufseren Lebens die jugendliche Entwickelung des Menschen so zu leiten, dafs unter tiefster Erregung und im innigsten Zusammenschlufs des religiösen, sittlichen und intellektuellen Faktors im Menschen ein selbständiges Suchen nach Friede, Gerechtigkeit und Wahrheit erwachen kann.

Der Mensch ist aber nicht nur ein Produkt seiner selbst, sondern indirekt auch seiner Zeit und seiner Umgebung. Die »Einflüsse grofsstädtischen Lebens auf Schule und Haus« beleuchtet Nickel in einer Arbeit (Kath. Schulztg. f. N. 20). Die Grofsstädte sind Zentren des Luxus und des raffinierten Genusses. Die Folge davon ist Frühreife der Kinder, Genufssucht, sittliche Verdorbenheit durch Verführung und schlechtes Beispiel, endlich aber auch Verbitterung der Armut durch den Anblick des Luxus. Die Grofsstädte bieten der Phantasie und dem Geiste in raschem Wechsel zahllose Anregungen und Eindrücke. Die Folgen davon sind Nervosität des jungen Geschlechts und Flüchtigkeit. Die Grofsstädte sind aber auch Zentren der Armut, des Proletariats. Die Folge davon ist, dafs die Kinder frühzeitig zum Erwerb genötigt werden, dafs der Charakter in dem allzufrüh beginnenden Kampf ums Dasein verdorben und ausschliefslich auf das Materielle gerichtet wird. Die mangelhaften Wohnungsverhältnisse üben oft einen schlimmen Einflufs auf die Sittlichkeit aus. Die Grofsstädte sind Zentren der Sozialdemokratie. Die Folge davon ist die Zerstörung des autoritativen und vertrauensvollen Verhältnisses der Lehrer zu den Schülern und deren Eltern.

Die häuslichen Verhältnisse der Fabrikarbeiter beleuchtet J. Tews in einer Abhandlung »Soziale Streiflichter« (D. Blätter 46. 47), welche sich auf die Jahresberichte der Fabrikinspektoren stützt, und in einem Artikel der Päd. Ztg. (44. 45) »Jugendliche Fabrikarbeiter«.

Wie die erziehlichen Erfolge der Schule oft durch die äufseren Verhältnisse der Schüler in Frage gestellt werden, so bleibt der Unterricht ohne rechten Erfolg, wenn er sich nicht eng an das vorhandene Geistesleben anschliefst. »Ergebnisse

der Analysen des kindlichen Bewufstseins und Folgerungen daraus« veröffentlicht Fritz-Schwabach (Bayer. Lehrerztg. 5). 1. Unsere Kinder bringen wenig klare Vorstellungen mit zur Schule; der kindliche Geist scheint nur einen geringen eisernen Bestand zu haben. 2. Diese wenigen klaren Vorstellungen erscheinen wirklich als Kräfte der Seele; sie bilden mit anderen leicht Assoziationen, die jederzeit leicht angeregt werden können, haben also in hohem Mafse apperzipierende und reproduzierende Kraft. 3. Glatte Reproduktionsfähigkeit findet sich nur bei Kindern mit klaren Vorstellungen. Bei den sogenannten Schwachbefähigten sind die Wiedergaben vielfach zerrissen und werden nur mühsam unter Bewegungen des Körpers gegeben. 4. Die Unklarheit kann ihren Grund auch in den körperlichen Verhältnissen haben. Im allgemeinen ist es richtig, dafs ein Kind um so gesunder ist, je unruhiger es ist. Die allzu unruhigen haben unklare Vorstellungen. 5. Knaben haben selbst von Dingen, die sie täglich sehen, sehr unklare Vorstellungen. Unleugbar ist die Art und Weise der Ausbildung des kindlichen Gedankenkreises abhängig von der sozialen Stellung der Eltern. 6. Überraschend ist, dafs Raum- und Zahlengröfsen, sowie religiöse Vorstellungen bei Knaben am seltensten sind. 7. Einen merkwürdigen Einflufs übt alles, was sich bewegt, auf die Kleinen aus. Folgerungen: Dem eigentlichen Unterricht mufs ein Vorbereitungskursus vorausgehen, der einen arithmetischen Anschauungsunterricht, einen selbständigen Sprechunterricht, Erzählen, orthoepische Übungen und einen heimatkundlichen Anschauungsunterricht umspannt. Im Religionsunterricht des ersten Schuljahres können nur die Stoffe des neuen Testamentes mit Hinweglassung aller historischen Notizen Verwendung finden.

Aufgrund psychologischer Analyse fordert auch Otto Lippold eine »Reform des ersten Schulunterrichts« (Sächs. Schulztg. 13. 14). Das kindliche Verlangen gipfelt in der Befriedigung a) des Bewegungstriebes, b) des Arbeits- oder Gestaltungstriebes und in der Anregung, c) der Sinnesthätigkeit, d) der Phantasiethätigkeit. Ein hierauf basierender Plan des ersten Schulunterrichtes mufs demnach enthalten: a) Turnen, Spiel, Wanderungen; b) Zeichnen und Handarbeiten; c) Anschauungs- und Sprechübungen, Singen, Zählen und Messen; d) Erzählungen, Märchen, Rätsel. Erst durch einen solchen Plan wird der Unterricht in der Elementarklasse ein Übergang von Haus zur Schule und die Grundlage und Vorbereitung des eigentlichen Schulunterrichts.

Zum Schlufs habe ich noch auf die prächtige Abhandlung von Dr. K. Lange hinzuweisen »Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit« (Sächs. Schulztg. 47). Wäre die Methode

nichts weiter als eine Sammlung von praktischen Lehrrezepten, so würde es ja genügen, wenn diese gedächtnismäfsig angeeignet und ausgeführt würden. Aber die Methode ist mehr; sie stellt allgemeine Grundsätze auf, die in ihrer Wahrheit und Notwendigkeit, in ihrem Zusammenhange mit der psychologischen Theorie erkannt und auf die reiche Mannigfaltigkeit des Lehrstoffes angewandt sein wollen. Das aber setzt ein gründliches Verständnis der gesammten Unterrichtslehre nicht minder als die Fähigkeit voraus, die konkreten Thatsachen der Praxis mit sicherem Blick den entsprechenden allgemeinen Gesetzen einzuordnen. Der Lehrer soll weiter die Methode der Eigenart seiner Kinder anpassen. Da gilt es, sich hineinzuversetzen in die Seele des Kindes und in das Leben des Volkes, um seine Interessen recht kennen zu lernen; es gilt, mit scharfem Blick zu erkennen, welche Hilfstruppen des kindlichen Gedankenkreises mobil zu machen, welche Saiten des kindlichen Gemütes anzuschlagen sind, damit dem Neuzulernenden die rechte Stimmung entgegen komme. Dafs ein beschränkter, geistesarmer Kopf sich zu solch denkender Unterrichtsarbeit nicht zu erheben vermag, ist klar. Ihm wird die Methode zur leeren Formel und die Lehrthätigkeit zum Mechanismus, der weder Geist noch Leben im Kinde zu wecken versteht. Wie die Intelligenz erst die Methode richtig erfafst und zum geistigen Eigentum des Lehrers macht, so haucht sie ihr auch erst den belebenden Odem ein. Geistvoll und geistbildend wird auch die beste Methode erst dadurch, dafs der Lehrer sie mit Geist und Verstand handhabt. Methodische Schulung ist zugleich der beste Weg zur vorbildlichen Lehrerpersönlichkeit, die unerläfsliche Bedingung derselben; die Methode ist das Organ, durch das sie ihre erziehlichen Absichten verwirklicht. Darum ist die »Tüchtigkeit einer in streng methodischer Schulung geläuterten pädagogischen Persönlichkeit« anzustreben.

Eichen. C. Ziegler.

Neue Bücher und Aufsätze.

a) Bücher.

Baumgarten, Rekt., H., Die Bildung des Gemütes in der Volksschule. (16 S.) Köln, H. Theissing. 0,30 M.

Friedrichs, Max, Über christlich-religiöse Erziehung. (IV, 29 S.) Lpzg., F. Fleischer. 0,80 M.

Kiebel, A., Mathematische Aufgaben, hauptsächlich aus der Heimatkunde. (42 S.) Czernowitz, H. Pardini. 0,60 M.

Klinkhammer, Mich., Der Schreibunterricht und das Schülertagebuch. (VIII, 63 S. m. 4 lith. Tafeln.) Paderborn, Schöningh. 1 M.

Liebeskind, Rektor, H., Über Jugendlektüre, ihre Verwendung im Unterricht und andere Fragen. Ein Mahnruf an Behörden und Erzieher. (VIII, 28 S.) Breslau, W. Woywod. 0,30 M.

Matthias, Gymn.-Dir., Dr. Ad., Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten. Mit ein. Anhange: 1. Über Internats-Erziehung von Klostersch.-Dir. Gust. Schimmelpfeng. 2. Über Schulgesundheitspflege von Dr. L. Kotelmann. (VII, 392 S. mit Abb.) 7 M.

Meringer, Rud. u. Karl Meyer, Prof., Das Versprechen und Verlesen. Eine psychologisch-linguistische Studie. (XVI, 204 S.) Stuttgart, G. J. Göschen. 4,50 M.

Volkmuth, M., Allgemeine Volksschule oder Standesschulen? (55 S.) Bielefeld, Helmich. 0,50 M.

Zillessen, Fr., Bedenken eines Friedfertigen gegen Dr. Ad. Pohlmanns »Schulfriede«. Berlin, Buchh. d. Deutschen Lehrer-Ztg. 0,10 M.

b) Aufsätze.

Bartholomäus, W., Die Verwendung des »Robinson« im Dienste der Jugendbildung. (D. Schulztg. 27. 28.) Berlin, Öhmigke.

Bergemann, Dr. P., Apperception und Aufmerksamkeit. (Leipziger Lehrerztg. 35. 36.) Leipzig, Klemm.

Fischer, Die Stellung der ethischen Lesestoffe im Lehrplan der Schule. (Volksschulfreund 23.) Königsberg, Bonn.

Franke, Dr. Carl, Beobachtungen über die Sprachentwickelung bei Kindern und daraus geschöpfte Vermutungen über die Sprachentwickelung der Menschheit. (Südd. Blätter f. höh. Unterrichtsanstalten 11.) Stuttgart, Neff.

Schlegel, E., Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse. (D. Blätter f. erz. Unt. 25—28.) Langensalza, Beyer u. Söhne.

Sennewald, E., Luthers kleiner Katechismus als Unterrichtsgegenstand. (Lehrer-Ztg. f. Thüringen 23. 24.) Jena, Neuenhahn.

Sieler, Dr. Albin, Die philosophischen Voraussetzungen der Fichteschen Pädagogik. (D. Volksschule 17.) Leipzig, Siegismund u. Volkening.

Spitzler, Dr. Alfred, Pädagogische Beobachtungen der Kinder. (Allg. deutsche Lehrer-Ztg. 26. 27.) Lpzg., Klinkhardt.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 9. *September* 1895. VI. Jahrg.

Bildungsziele der Volksschule in Rücksicht auf die Forderungen der Gegenwart.

Von **J. Grefsler** in Barmen.

(Schlufs.)

III.

Die Volksschule im Dienste der spezielleren socialen Aufgaben der Gegenwart.

Von jeher hat man die Volksschule für die Schäden verantwortlich gemacht, die im Volksleben zeitweilig in beunruhigendem Mafse hervortreten, und heute fehlt es sogar nicht an Leuten, welche die Dreistigkeit besitzen, die Ausschreitungen der sozialistischen Parteien auf Rechnung der »Halbbildung« zu setzen, welche die heutige Volksschule verbreite. Mit Emphase wird daher in den reaktionären Kreisen der Beschränkung der Volksbildung das Wort geredet, und am liebsten möchte man die durch die Volksschule zu übermittelnden Kenntnisse auf das Mafs zurückschrauben, wie es, um mit den Worten eines konservativen Abgeordneten zu reden, »für den Stallknecht und Gänsehirten« ausreichend sei. O sancta simplicitas, möchte man ausrufen gegenüber der horrenden Unkenntnis unseres sozialen Lebens und der wesentlichsten Bedingungen zur gedeihlichen Förderung desselben, die aus jenem Streben so unzweideutig hervorleuchtet. Heute kann es doch wahrlich nicht mehr genügen, dafs der einzelne Staatsbürger, und sei es der einfachste Handwerker, nur soviel gelernt habe, als er zur Ausübung seines Berufes notdürftig gebraucht. Er mufs auch imstande sein, die Beziehungen zu erkennen, welche seinen Beruf mit dem gesamten wirtschaftlichen Leben verknüpfen; die Pflichten zu würdigen, die ihm die Zugehörigkeit zu einer gröfseren Gesamtheit, Volk und Vaterland auferlegt. Dazu aber bedarf er einer gewissen Bildung auf all den Gebieten,

welche für den Fortschritt unserer gesamten nationalen Kultur eine grundlegende Bedeutung haben. Eine solche Bildung aber ist auch das sicherste Bollwerk gegen jene Umsturzbestrebungen, mit welchen die Sozialisten das moderne Gesellschaftsleben zu unterwühlen suchen. Wer dagegen dem Rückschritt auf dem Gebiete der Volksbildung das Wort redet, macht sich mit verantwortlich für die verderblichen Folgen, welche die geistige Verrohung der Massen notwendig zeitigt.

Und doch kann die Volksschule durch eine tüchtige, zeitgemäfse Bildung des gesamten Volkes nur den Grund legen zur richtigen Würdigung des sozialen Lebens und zur erfolgreichen Bethätigung der Volkskräfte im praktischen Leben. An der Lösung der spezielleren sozialen Aufgaben wird sie nur in sehr beschränktem Mafse mitwirken können. Ganz abgesehen davon, dafs den Kindern im Alter bis zum 14. Lebensjahre das zur sachgemäfsen Würdigung der sozialen Fragen nötige Verständnis noch abgeht, ist es überhaupt schwer, wann nicht unmöglich, hier jene Objektivität zu wahren, die gerade für den grundlegenden Jugendunterricht unerläfslich ist.

Vor allem müssen wir uns dabei über eine Grundfrage klar sein.

Die soziale Frage ist so alt wie die Welt und wird bleiben, so lange Menschen mit- und nebenander ringen nach einer menschenwürdigen Existenz, nach der Verbesserung ihrer Lage. Der Kern eines solchen Strebens ist nicht blofs berechtigt; er bezeichnet sogar eine christliche Pflicht. Wer nicht für die Seinigen sorgt, ist ärger denn ein Heide. Somit ringen wir alle mit in dem sozialen Kampfe, und im Grunde genommen kann kein Stand sich rühmen, der sozialen Bewegung der Zeit gänzlich fern zu stehen. Um so mehr werden wir das gleiche Streben in dem materiell am meisten gedrückten Stande, in den Arbeiterkreisen, zu würdigen wissen. Ebenso verkehrt, wie ungerecht wäre es, die hier zu Tage tretenden Bewegungen, soweit sie auf die Besserung der materiellen Verhältnisse gerichtet sind, ohne weiteres als sozialistische zu brandmarken. Nur mufs man verlangen, dafs jenes Streben nicht über die Grenzen hinausgehe, welche in der gegenwärtigen wirtschaftlichen Lage gegeben sind, d. h. dafs es sich nur soweit bethätige, als es sich mit der gesunden Entwicklung des Wirtschaftslebens verträgt, und nicht solche Mittel in seinen Dienst ziehe, die vor dem Gesetze nicht bestehen können. Mit anderen Worten: wir wollen eine sichere und gesunde Weiterentwicklung auch der Arbeiterlage auf dem

Wege der geordneten Gesetzgebung. Damit aber ist schon angedeutet, dafs die wesentlichsten Faktoren auf diesem Gebiete nur die Staatsregierung und die Volksvertretung sein können. Durch sie mufs das grofse Werk der sozialen Gesetzgebung weiter gefördert werden; sie müssen dauernd bestrebt sein, die Forderungen der Arbeiterkreise, die nach Lage der gegenwärtigen Verhältnisse als berechtigt anerkannt werden müssen, zu verwirklichen.

Die Volksschule aber ist auf diesem Gebiete ohnmächtig; ja, sie darf dasselbe gar nicht beschreiten, wenn sie nicht Gefahr laufen will, in der Lösung ihrer Hauptaufgaben den Boden unter den Füfsen zu verlieren. Und doch fehlt es gerade in der heutigen Zeit nicht an Versuchen, auch hier die Schule in den Dienst des sozialen Lebens zu stellen. Dahin rechne ich vornehmlich die Bestrebungen der Gegenwart, Volks- und Hauswirtschaftslehre, Gesetzeskunde und Knabenhandarbeit als obligatorische Unterrichtsgegenstände dem Lehrplane der Volksschule einzuverleiben.

Die **Volkswirtschaftslehre** zeigt uns, »wie die Menschen wirtschaften, d. h. wie sie die äufseren, körperlichen Mittel zur Befriedigung ihrer leiblichen und geistigen Bedürfnisse schaffen«. Sie beleuchtet das gesamte Erwerbsleben. Aber nicht nur will sie uns ein buntscheckiges Bild zahlloser Einzelerscheinungen entwerfen; ihre Hauptaufgabe besteht vielmehr darin, den Gesetzen nachzuspüren, die jenen zu Grunde liegen.

Dafs volkswirtschaftliche Kenntnisse nicht blofs nützlich, sondern geradezu notwendig sind, wenn der Mensch imstande sein soll, das soziale Leben der Gegenwart zu würdigen, seine eigene Stellung nach der wirtschaftlichen Seite hin zu verstehen, bedarf kaum des Beweises. Ja, wir dürfen sagen, dafs ein Volk nur dann in die Entwicklung des gesamten Kulturlebens fördernd eingreifen kann, wenn es als solches, d. h. in der Gesamtheit seiner Glieder über die Grundbegriffe der Nationalökonomie thatsächlich im klaren ist. Ich will nur an das lächerliche Vorurteil erinnern, das man der Einführung der Eisenbahnen entgegenbrachte, wie man in weiten Kreisen durch die neuen Verkehrsmittel nur Unheil für das wirtschaftliche Leben, die Brodlosmachung der Kohlentreiber, den Wegfall der Chausseegelder u. dgl. befürchtete; wie selbst Friedrich Wilhelm III. davon nur eine nutzlose Beunruhigung seiner Unterthanen glaubte erwarten zu dürfen, und so die Reform des Verkehrswesens eine Verzögerung erfuhr, die dem deutschen Volke sehr theuer zu stehen kam. Oder man denke daran, wie verwüstend der Mangel volkswirtschaftlicher

Kenntnisse in Zeiten gewirkt hat, wo die Speculationswut die Gemüter ergriff. Der Wahn, dafs ein unerschöpflicher Quell des Reichtums fliefse, liefs die Menschen den letzten Heller flüssig machen, um an dem allgemeinen Glücksregen teil zu nehmen. Aber zu spät mufsten die Leute einsehen, dafs sie die sauer ersparten Groschen einem Phantom geopfert hatten.

Trotzdem aber sind wir nicht imstande, der Einführung eines systematischen volkswirtschaftlichen Unterrichts in die Volksschule das Wort zu reden.

Zunächst fehlt für den erfolgreichen Betrieb eines solchen Unterrichts das Wichtigste: das auf ein ausreichendes Anschauungs- und Erfahrungsmaterial gestützte Verständnis für derartige Belehrungen auf Seiten der Schüler. Mit Recht legen wir in jedem Unterrichte das gröfste Gewicht auf die Anschauung und fordern von den Kindern einen gewissen Schatz eigner Erfahrungen, an die unsere Belehrungen anknüpfen können, die durch den Unterricht geklärt und ausgestaltet werden sollen. Das dem Unterrichte von Seiten der Schüler entgegengebrachte Anschauungsmaterial ist also das Fundament für jeden wirkungsvollen Unterricht, und darf nicht fehlen, wenn nicht statt klarer Begriffe körper- und schattenlose Gebilde übermittelt werden sollen, die nur solange im Geiste der Schüler haften, als sie das sog. Gedächtnis mechanisch festzuhalten vermag. Auf konkrete Anschauungen, die bereits im Erfahrungskreise der Kinder gegeben sind, kann daher kein Unterricht verzichten, der bleibende Erfolge erzielen will.

In der Volkswirtschaftslehre aber wird ein Material geboten, das fast gänzlich aufserhalb des Erfahrungskreises der Kinder liegt. Darum können wir uns den einsichtsvollen und erfahrenen Schulmännern nur anschliefsen, wenn sie die Volksschule mit einem systematischen Unterrichte in der Nationalökonomie nicht belastet wissen wollen.

Und doch ergiebt sich aus der Anerkennung der Bedeutung volkswirtschaftlicher Kenntnisse für die zutreffende Würdigung des sozialen Lebens ganz von selbst die Forderung, dafs auch den breiteren Volksschichten Gelegenheit gegeben werde, jene Kenntnisse sich anzueignen. Von einer bündigen und bedingungslosen Ablehnung des neuen Unterrichtsgebietes kann und darf also nicht die Rede sein. Aber wir müssen ihn dahin verweisen, wo die ausreichende Grundlage für einen erfolgreichen Betrieb gegeben ist, in die Fortbildungsschule. Da stehen die jungen Leute mitten im

praktischen Leben; täglich strömen ihnen neue Erfahrungen auf dem Gebiete des Wirtschaftslebens zu, und die Grundlage zu einer verständnisvollen Erfassung der unterrichtlich ihnen gebotenen national-ökonomischen Wissensstoffe wird breiter. Damit ist der Erfolg wohlgeordneter, systematischer Belehrungen auf volkswirtschaftlichem Gebiete gesichert.

Freilich darf die Zuweisung des volkswirtschaftlichen Unterrichts an die Fortbildungsschule nicht ohne jede Einschränkung erfolgen.

In jedem grundlegenden Unterrichte für die heranwachsende Jugend soll nur das gelehrt werden, was wissenschaftlich über jeden Zweifel hinaus geklärt ist, was man als eine wissenschaftliche Errungenschaft betrachten kann. Daraus aber folgt, dafs auch aus dem Bereiche der Volkswirtschaftslehre nur das in den Kreis des Unterrichts gezogen werden darf, was allgemein als richtig anerkannt wird; die heifsumstrittenen Fragen aber, die heute noch im Brennpunkte der öffentlichen Diskussion stehen, sind entweder vom Unterrichte ganz auszuschliefsen, oder, wenn das im Interesse eines systematischen Unterrichts nicht möglich ist, doch so zu behandeln, dafs die hauptsächlichsten widerstreitenden Meinungen rein sachlich dargelegt und objektiv nach ihrem Für und Wider beleuchtet werden.

Geschieht das nicht, so liegt die Gefahr nahe, dafs die jungen Leute, die eben den Kinderschuhen entwachsen sind, in das Gewoge der politischen Parteikämpfe hineingezogen werden, noch bevor sie sich ein selbsteignes Urteil in politischen Fragen bilden können. Ebenso schlimm aber würde noch ein anderer Umstand sein, der mit Notwendigkeit aus dem angedeuteten Übelstande hervorgehen mufs. Mit Eifersucht würden die politischen Parteien jene Bildungsstätten reinweg aus dem politischen Gesichtspunkte heraus überwachen und bemüht sein, die Herrschaft über sie zu gewinnen. Welche Folgen das für die Lehrer und ihre Thätigkeit haben würde, braucht nicht weiter ausgeführt zu werden.

Endlich wollen wir auch noch kurz der Schwierigkeit gedenken, die in dem Mangel geeigneter Lehrkräfte gegeben ist. Eine systematische Vorbereitung für den Unterricht in der Volkswirtschaftslehre fehlt bei den Lehrern in der Gegenwart noch gänzlich. Die Zahl brauchbarer populärer Lehrbücher ist auch noch sehr gering. Wie soll es da den Lehrern möglich sein, das zu einer erspriefslichen Unterrichtserteilung notwendige Wissen sich anzueignen? Aber das theoretische Wissen macht den Lehrer nicht allein; ebenso wichtig ist die Erfahrung, die Kenntnis des practischen

gewerblichen Lebens, das im Unterrichte theoretisch beleuchtet werden soll. Und auch hier dürfte bei uns Lehrern doch wohl ein recht fühlbarer Mangel sich bemerkbar machen. Daraus aber folgt, dafs wir an eine obligatorische Einführung des volkswirtschaftlichen Unterrichts in die Fortbildungsschule erst denken können, wenn auf den Lehrerbildungsanstalten der feste Grund zu einer ausreichenden theoretischen Beurteilung volkswirtschaftlicher Fragen gelegt wird.

Fassen wir die erwähnten Bedenken, die dem Unterrichte in der Volkswirtschaftslehre entgegenstehen, zusammen, so kann daraus für uns nur die Pflicht erwachsen, in der Befürwortung des neuen Unterrichtsgegenstandes doch recht vorsichtig zu sein. Gewifs wollen wir uns der Überzeugung nicht verschliefsen, dafs für die Übermittelung der wichtigsten volkswirtschaftlichen Kenntnisse an die breiten Massen des Volkes Vorsorge zu treffen ist. Aber andererseits werden wir uns auch darüber klar sein müssen, dafs jede Übereilung in der Verwirklichung der darauf gerichteten Wünsche der Sache selbst und der Volksbildung überhaupt den empfindlichsten Schaden zufügen mufs und geeignet ist, den Lehrerstand in den Augen des grofsen Publikums zu discreditieren. Wir werden nur recht langsam den neuen Weg beschreiten dürfen, damit der Lehrerstand allmählich, aber sicher hineinwachse in die Anforderungen, welche der neue Unterrichtsgegenstand an ihn stellt. Das Wichtigste würde heute sein, die Voraussetzungen zu schaffen, die zur Einführung der Volkswirtschaftslehre in die Fortbildungsschule gegeben sein müssen, die bei der Ausgestaltung des heutigen Volksschulwesens mitwirkenden Factoren von der Notwendigkeit volkswirtschaftlicher Kenntnisse für die Jugend des ganzen Volkes mehr und mehr zu überzeugen und auf eine angemessene Vorbereitung der Lehrer in den Seminaren zu dringen.

Trotzdem nach unserem Dafürhalten die nötigsten Vorbedingungen eines geordneten Unterrichts in der Volkswirtschaftslehre nicht gegeben sind, hat die Volksschule auch heute schon die unabweisliche Pflicht, auch auf diesem Gebiete die allgemeine Grundlage zu schaffen. Und dazu hat sie im reichsten Mafse Gelegenheit.

Fleifs und Sparsamkeit, Ordnungsliebe und Pünktlichkeit — sind die Ecksäulen des geordneten Wirtschaftslebens für jeden, welchem Stande und Berufe er auch angehöre. Die Bedeutung dieser Eigenschaften ins rechte Licht zu stellen, mufs sich der Lehrer daher ganz

besonders angelegen sein lassen. Jedes gute Lesebuch enthält eine Auswahl von Musterstücken, welche jene Tugenden an concreten Beispielen veranschaulichen. Ich erinnere ganz besonders an die Lesewerke von Bartholomäus-Heinecke und Tews-Ernst. Sie enthalten bereits in richtiger Würdigung der praktischen Bedürfnisse unserer Zeit besondere Abschnitte, deren Sprachstücke speziell der Grundlegung volkswirtschaftlicher Kenntnisse dienen wollen. Der Rechenunterricht führt in den sog. bürgerlichen Rechnungsarten schon mitten hinein in das wirtschaftliche Leben. Da hat der Lehrer fast täglich Gelegenheit, über die Hauptfragen des Wirtschaftslebens die Kinder zu unterrichten, natürlich nur in soweit, als es zur verständnisvollen Einführung in das Wesen der Aufgaben nötig ist (Geld, Währung, Kapital und Zins, Fabrikation, Handel etc.). Und wem wäre es unbekannt, wie selbst der naturkundliche Unterricht in der Schilderung des Tierlebens Gelegenheit zum belehrenden Ausblick auf das soziale Menschenleben bietet?

Das Wichtigste aber ist, dafs der Lehrer von der Notwendigkeit durchdrungen ist, seine Lehrthätigkeit möglichst in den Dienst des praktischen Lebens zu stellen. Dann wird er ein offenes Auge haben für alles, was im Unterrichte zur Belehrung der Kinder auch auf sozial-wirtschaftlichem Gebiete geeignet ist, und keine Gelegenheit vorübergehen lassen, den zu behandelnden Lehrstoff mit dem praktischen Leben möglichst innig in Verbindung zu setzen.

Ganz ähnlich verhält es sich mit der **Gesetzeskunde.** Die Hauptsache ist auch hier, den Kindern der Volksschule recht anschaulich und eindringlich das allgemeine Sittengesetz einzupflanzen, ihnen jene ewig giltigen sittlich-religiösen Grundsätze einzuprägen, welche zur Würdigung der heutigen Rechtsverhältnisse die allgemeine Grundlage bilden. Je schärfer das Rechts- und Sittlichkeitsgefühl an der Hand ethischer Lehrstoffe ausgebildet wird, desto zuverlässiger mufs das Urteil in Fragen des modernen Rechts vorbereitet werden.

Freilich soll damit nicht gesagt sein, dafs eine Belehrung über die wichtigsten Rechtsfragen, die in das breite bürgerliche Leben einschneiden, überflüssig sei. Im Gegenteil, schon in der Volksschule wird der praktische Lehrer, der sich des „non scholae, sed vitae“ dauernd bewufst ist, jede ungesucht im Unterrichte sich ihm darbietende Gelegenheit zur Belehrung über rechtskundliche Fragen ausgiebig benutzen. So wird er bei der Behandlung der zehn Gebote nicht mit der durch den Wortlaut derselben begrenzten Beleuchtung sich begnügen, sondern auch bestrebt sein, sie im Lichte

des heutigen Rechts zu zeigen und ganz besonders diejenigen Seiten zu beleuchten, welche am häufigsten den Anlafs zu strafrechtlichen Folgen geben. Der systematische Unterricht in der Gesetzeskunde gehört aber nicht in die Volksschule, sondern in die Fortbildungsschule, da er erst hier im Anschlufs an die eigenen Erfahrungen der jungen Leute erteilt werden und darum erst hier von dem wünschenswerten Erfolge begleitet sein kann.

Der **hauswirtschaftliche Unterricht** will den Mädchen Anleitung geben, wie der Haushalt unter einfachsten Verhältnissen möglichst sparsam und doch den Forderungen der Hygiene entsprechend zu führen ist. Namentlich sei eine solche Unterweisung in den Fabrikstädten geboten, wo die Mädchen nach der Entlassung aus der Schule sofort zur Fabrikarbeit übergehen, die ihnen zur Ausbildung in hauswirtschaftlichen Arbeiten nicht die nötige Zeit übrig läfst. Und in der That, wenn man von der Mifswirtschaft in sehr vielen Fabrikarbeiterfamilien mit eigenen Augen sich zu überzeugen Gelegenheit hatte, und weifs, dafs dieselbe in erster Linie der Unfähigkeit der Frauen, einen Haushalt ordnungsmäfsig zu führen, zugeschrieben werden mufs, so wird man wohl oder übel auf die Beseitigung des schweren Übelstandes bedacht sein müssen. Gewifs, die beste Vorbereitung der Mädchen für den häuslichen Beruf liegt in der dauernden Bethätigung derselben in einem geordneten Hauswesen, unter der Leitung von Frauen, welche thatsächlich gute Hausfrauen sind. — Allein auch ein Notbehelf — und als solcher ist die kurze Unterweisung der Mädchen in hauswirtschaftlichen Dingen nur anzusehen — darf unter den thatsächlich obwaltenden Verhältnissen, die nun einmal nicht so ohne weiteres beseitigt werden können, nicht von der Hand gewiesen werden.

Der hauswirtschaftliche Unterricht gehört nun aber nicht in die Volksschule, ebensowenig wie der volkswirtschaftliche Unterricht. Wenn auch die Mädchen der oberen Volksschulklassen schon mit Erfolg zur Unterstützung der Mutter in häuslichen Arbeiten herangezogen werden können und damit bereits ein wertvolles Anschauungs- und Erfahrungsmaterial für eingehendere hauswirtschaftliche Belehrungen gewinnen, so dürfen wir in solchem Alter, wo derartige Arbeiten doch nur so nebenher und spielend ausgeübt werden, ein wirkliches Interesse für die Hauswirtschaft bei den Kindern noch nicht voraussetzen. Das ist erst in den vorgerückteren Jahren gegeben, wo den Mädchen es nach und nach klar wird, dafs gerade das Hauswesen ihr späteres Berufsgebiet sein wird. Darum ist die systematische

Unterweisung über hauswirtschaftliche Dinge in die Fortbildungsschule zu verweisen.

Wo aber bestehen solche Fortbildungsschulen für Mädchen? Abgesehen von einigen wenigen privaten Veranstaltungen in einzelnen Grofsstädten, haben weder Staat noch Gemeinden den Versuch gemacht, derartige Anstalten ins Leben zu rufen. Und doch setzt der Beruf der Hausfrau eine Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten voraus, welche die Volksschule nicht übermitteln kann; und doch bedarf vor allem auch das Mädchen der Vertiefung des sittlich-religiösen Lebens in der Zeit nach der Schule. In allen Kreisen denkender Männer und Frauen weifs man die grofse Bedeutung der Frau für das geordnete, vom Geiste der Sittlichkeit und Religion durchwehte Familienleben nicht hoch genug zu preisen. Um so unverantwortlicher ist die Gleichgiltigkeit, die man in der Ausbildung der Mädchen an den Tag legt. Die sozialen Reformen, mit welchen man gegenwärtig eine gesundere Entwicklung des Volkslebens anzubahnen sucht, können doch nur Unzureichendes leisten, wenn man nicht endlich für eine bessere, zeitgemäfsere Grundlegung des häuslichen Lebens in den Arbeiterkreisen Sorge trägt. Um das aber zu erreichen, wird man sich in den mafsgebenden Kreisen unbedingt zur Gründung von Fortbildungsschulen für die Mädchen entschliefsen müssen.

Der **Handfertigkeitsunterricht** wird ebenfalls als ein bedeutsames Mittel zur Förderung der sozialen Verhältnisse der Gegenwart angepriesen, ganz abgesehen von der reichen Fülle erziehlicher Momente, die ihm innewohnen sollen. Er soll für die Knaben das sein, was der sog. Handarbeitsunterricht für die Mädchen ist.

Wir wollen die allgemeine erziehliche Bedeutung des Handfertigkeitsunterrichts gewifs nicht unterschätzen, halten aber die Anpreisung desselben nach der erziehlichen und sozialen Seite hin, wie wir sie aus dem Munde seines Begründers vernehmen, für sehr übertrieben. Schon der Vergleich zwischen dem Handfertigkeits- und Handarbeitsunterricht ist nicht in vollem Umfange zutreffend. Der Handarbeitsunterricht soll die Mädchen mit der nötigen Fertigkeit in der Herstellung und Ausbesserung von Bekleidungsgegenständen ausrüsten, die in jedem Haushalte, auch dem einfachsten, notwendig gebraucht werden, deren anderweitige Beschaffung aber den Familien nicht unerhebliche Mehrausgaben verursachen, d. h. Ausgaben, die der kleine Arbeiterhaushalt sich in den meisten Fällen nicht leisten darf. Der Handfertigkeitsunterricht aber entbehrt ein solches eminent praktisches

Ziel. Er will die Hand im allgemeinen üben, ohne bestimmte Rücksicht auf die nötige Verwendbarkeit der angefertigten Gegenstände, und in den meisten Fällen dürfte den Männern späterhin die Zeit fehlen, neben den Arbeiten des Hauptberufes noch mit Papp-, Schnitz- und anderen Arbeiten sich zu beschäftigen.

Dagegen darf nicht unerwähnt bleiben, dafs schon die allgemeine Übung der Hand, wie sie der Handfertigkeitsunterricht bietet, nicht ohne Bedeutung für die leichte und sichere Erlernung eines Handwerks sein kann, überhaupt für jeden Menschen, wefs Berufes er auch sei, ebenso angenehm, wie nützlich sein mufs.

Daraus aber folgt noch keineswegs die Notwendigkeit, dafs der Handfertigkeitsunterricht schon heute in den Volksschulen Eingang finden müsse.

Die heutige Volksschule ist in ihrer äufseren Ausstattung im allgemeinen noch so dürftig gestellt, dafs nur das Allernotwendigste in Erziehung und Unterricht geleistet werden kann. Jede Mehrbelastung mit einem neuen und besonderen Unterrichtsgegenstande würde eine fernere Beeinträchtigung der Schule in der Erreichung ihrer Hauptziele bedeuten. Und nun die erheblichen, materiellen Opfer, welche die obligatorische Einführung des Handfertigkeitsunterrichts erfordert! In einer Zeit, wo noch Tausende von Kindern in überfüllten Klassen sitzen müssen, wo noch Tausende von Lehrern mit einem wahren Hungerlohn von wenigen hundert Mark ein kümmerliches Dasein zu fristen verurteilt sind — weil der leitende deutsche Staat noch immer kein Geld zur Behebung auch nur der schreiendsten Übelstände flüssig machen kann, in solcher Zeit soll man nicht für Nebensachen so bedeutende Geldsummen verlangen, wie sie der Handfertigkeitsunterricht erheischt. Wenn wir es dermaleinst so herrlich weit gebracht haben, dafs wir in Ansehung der zur Erreichung der Hauptziele der Volksschule nötigen Mittel im allgemeinen zufrieden sein können, nun wohl, dann soll es auch an unserer Unterstützung nicht fehlen, auch dem Handfertigkeitsunterrichte in der Volksschule den ihm gebührenden Platz anzuweisen. Vorerst aber können wir ihm nur die private und facultative Stellung sichern helfen, die er sich bislang in einzelnen Grofsstädten errungen hat.

Anders liegen die Verhältnisse in geschlossenen Erziehungsanstalten. Da wird man, namentlich zur Winterszeit, nach beendetem Schulunterrichte häufig genug nicht wissen, wie man die Kinder in den langen Abendstunden angemessen beschäftigen soll. Nichts wird da den Lehrern erwünschter sein, als einen Unterrichtsgegenstand zu besitzen, mit dem man die so reichlich bemessene freie Zeit nutz-

bringend ausfüllen kann. Hier ist der Handfertigkeitsunterricht thatsächlich am Platze, ja unentbehrlich. In unseren Volksschulen aber kann von einem derartigen Anlafs zur erspriefslichen Ausnutzung der schulfreien Stunden gar nicht die Rede sein. Auf dem Lande oder in der Stadt — meistens werden die Kinder der oberen Klassen nach beendetem Schulunterrichte sofort zu häuslichen, landwirtschaftlichen oder hausindustriellen Arbeiten herangezogen, und zwar in der Regel in solchem Mafse, dafs ihnen kaum das bescheidenste Mafs von Zeit zur ordnungsmäfsigen Erledigung der Schularbeiten verbleibt.

Auch hier wollen wir also nicht das Kind mit dem Bade ausschütten; erachten es vielmehr für unsere Pflicht, auch die Bewegung zur Förderung des Handfertigkeitsunterrichts wohlwollend zu unterstützen. Aber ebenso entschieden müssen wir davor warnen, den Wert und die Bedeutung des neuen Unterrichtsgegenstandes zu überschätzen und bei der Frage, ob derselbe dem Lehrplan der Volksschule eingefügt zu werden verdient, die thatsächlichen Verhältnisse der gegenwärtigen Volksschule aus dem Auge zu verlieren. Gerade in der heutigen Zeit, die so ernst ist wie kaum eine zuvor, haben alle, welche an dem Werke der Volksbildung mitarbeiten, die unabweisliche Pflicht, der Volksschule in erster Linie die Erreichung des Notwendigen zu sichern, und alles fern zu halten, was die Hauptzwecke der Schulthätigkeit beeinträchtigen könne.

Überblicken wir das Kapitel über die spezielleren sozialen Aufgaben der Volksschule noch einmal, so ergeben sich folgende Sätze:

1) Zur Lösung der spezielleren sozialen Aufgaben ist in erster Linie der Staat, — Regierung und Volksvertretung — berufen, und als das bedeutsamste Mittel mufs die soziale Gesetzgebung betrachtet werden; der Volksschule kann nur die Aufgabe zufallen, bei den Kindern im allgemeinen das **Verständnis** für die richtige Würdigung der sozialen Aufgaben der Gegenwart zu **wecken,** d. h. soweit **vorzubereiten,** dafs auf der damit gegebenen Grundlage eine systematische Belehrung über volks- und hauswirtschaftliche Dinge in der Fortbildungsschule möglich ist.

2) Wenn die Bedeutung des Handfertigkeitsunterrichts für Knaben auch volle Würdigung verdient, so kann jedoch bei dem gegenwärtigen Stande der Volksschulverhältnisse von der obligatorischen Einführung dieses Unterrichtsgegenstandes in die

Volksschule nicht die Rede sein, während derselbe den geschlossenen Erziehungsanstalten nicht dringend genug empfohlen werden kann.

IV.

Die Schule im Dienste des Familien- und Berufslebens.

Wenn auch die Volksschule auf dem Gebiete der spezielleren sozialen Aufgaben in nur beschränktem Mafse eine positive Wirksamkeit entfalten kann, so ist ihre Bedeutung bezüglich der allgemeinen Vorbereitung des Volkes für die praktischen Aufgaben in Familie und Beruf um so gröfser.

Einige Hauptzüge mögen genügen.

Es sei zunächst an den Unterricht in der Naturkunde erinnert. Da soll der Schüler zu einer möglichst umfassenden und gründlichen Kenntnis des heimischen Naturlebens geführt werden, soweit es die Grundlage für eine naturgemäfse Lebensweise und die zeitgemäfse Würdigung des praktischen Berufslebens bildet. Welch' eine Fundgrube ist damit für die Bildung von Kopf und Herz, von Geist und Leben gegeben!

Und doch wie wenig wird der kostbare Schatz, der auf dem Gebiete der Naturkunde für die Volksbildung nach allen ihren Seiten sich eröffnet, benutzt und gehoben! Die Naturwissenschaften beherrschen heute unstreitig das gesamte Kulturleben in einem Grade, wie nie zuvor. Die gewaltigen Fortschritte auf wirtschaftlichem und industriellem Gebiete haben wir doch in erster Linie ihnen zu verdanken. Aber sieht man das auch der Arbeit in unsern Volksschulen an? Gewifs, auf dem Papiere, d. h. in den gedruckten Lehrplänen steht ja noch Manches; aber kommt das bei der gegenwärtigen Organisation, unter der heute üblichen Schulleitung auch wirklich zur Geltung? Und ferner, sind bei der Aufstellung der Lehrpläne auf realistischem Gebiete nicht Grundsätze mafsgebend, welche weit mehr nach der Studierstube der Pädagogen riechen, als dem Bedürfnisse des wirklichen Lebens gebührend Rechnung tragen? Da heifst es in pompösen Worten: Der naturkundliche Unterricht soll die Kinder zur klaren Erkenntnis der Einheit des Naturlebens führen. Sind denn die Vorfragen, die zur theoretischen Erfassung dieser »Einheit des Naturlebens« gestellt werden müssen, schon thatsächlich gelöst? Und wenn auch, darf ein solches Ziel, das nicht einmal die ausgebaute höhere Schule erreichen kann, überhaupt der Volksschule gesteckt werden? Gewifs nicht. Erweist sich somit eine so formulierte

Zielsetzung für den naturkundlichen Unterricht in der Volksschule nicht als eine hohle Phrase? Allein die sog. »Lebensgemeinschaften« des Herrn Junge, sie werden ohne Zweifel aus dem Labyrinth der widerstreitenden Anschauungen über Ziele und Methoden des naturkundlichen Unterrichts hinausführen! Gewifs, das Streben, die Naturkörper und Naturerscheinungen in ihrer gegenseitigen Beziehung, mit Rücksicht auf das gesamte Leben der Natur zu betrachten, verdient Anerkennung. Allein auch hier steht der Lehrer noch unter dem Bann der grundfalschen Meinung, als ob es in der Volksschule möglich sei, eine wirkliche Vollständigkeit und Abgeschlossenheit naturkundlichen Wissens zu erzielen.

Wir müssen den herrschenden Grundsatz relativer Vollständigkeit naturkundlichen Wissens einfach fallen lassen, wenn wir in der Volksschule wirklich befriedigende Ergebnisse auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts erzielen wollen und den Gesichtspunkt **des praktischen Nutzens** in den Vordergrund stellen. Kein Naturgegenstand, keine Naturerscheinung sollte in der Volksschule unterrichtlich betrachtet werden, der nicht in deutlich erkennbarer Weise zum Menschenleben in Beziehung steht oder für die Erlangung des praktisch nützlichen Wissens aus dem Bereiche der Natur eine vorbereitende Bedeutung hat.

Halten wir diesen Gesichtspunkt fest, so ergiebt sich von selbst, dafs die Lehrpläne für Naturkunde in den verschiedenen Gegenden unsers Vaterlandes verschieden gestaltet sein müssen.

In Gegenden mit vorwiegend ackerbautreibender Bevölkerung werden Botanik und Zoologie in denjenigen Teilen im Vordergrunde stehen, die für die Landwirtschaft ganz besonders bedeutsam sind. Kultur- und Nutzpflanzen; ihr Anbau und ihre Pflege; die heimlichen Giftpflanzen; Haustiere, ihre kulturgeschichtliche Bedeutung, ihr gegenwärtiger Nutzen; Freunde und Feinde des Landmanns aus dem Tierreiche; die Schmarotzer aus dem Pflanzen- und Tierreiche etc. Auch sind diejenigen Kapitel aus der Mineralogie und Chemie eingehend zu behandeln, welche für den rationellen Betrieb der Landwirtschaft wichtig sind. In der Naturlehre kann im allgemeinen von einer Auswahl der Stoffe nach Rücksichten des Berufslebens weniger die Rede sein.

In Industriegegenden werden Physik, Mineralogie und Chemie in den Oberklassen der Volksschulen vorwiegend zu betonen sein, und zwar unter möglichst engem Anschlufs an das gewerbliche und industrielle Leben, während in der Botanik und Zoologie der Unterricht sich beschränken mufs

auf diejenigen Stoffe, welche für das Menschenleben im allgemeinen bedeutsam sind.

Wenn man demgegenüber auf die Thatsache hinweisen kann, dafs doch ein beständiges Herüber- und Hinüberwogen namentlich der arbeitenden Bevölkerung von einer Gegend in die andere stattfindet, und daraus folgern sollte, dafs die vorgeschlagene Gestaltung des Lehrplans doch nicht angängig sei, so bemerke ich, dafs die Menschen, welche in der Jugend einen auf die unmittelbare Anschauung gestützten, lebendigen naturkundlichen Unterricht genossen haben, deren Auge also für die Natur in ihrer Beziehung zum Menschenleben hinreichend geschärft ist, auch auf fremden Gebieten sich leichter zurechtfinden werden, ganz abgesehen davon, dafs den jungen Leuten in den obligatorisch zu errichtenden Fortbildungsschulen Gelegenheit geboten ist, die Lücken ihres Wissens auch nach dieser Richtung hin auszufüllen.

Für sämtliche Schulen aber ist die gründliche Belehrung der Kinder in der auf genaue Kenntnis des menschlichen Körpers gestützten Gesundheitslehre von gleicher Bedeutung. Man darf wohl behaupten, dafs das grofse Mafs körperlicher Gebrechen und Leiden seine Hauptquelle in der vernunftwidrigen Lebensweise der Menschen hat und diese wiederum auf den traurigen Mangel naturwissenschaftlicher Kenntnisse zurückzuführen ist. »Mich jammert des Volks«, mufs man ausrufen, wenn wir an diese Seite der Volksbildung denken. In schier ruchloser Weise sieht man Jung und Alt mit der Gesundheit, dem höchsten und meist auch dem einzigen Gute der Menschen, umgehen. Und eine derartige Vernunftwidrigkeit der Lebensweise finden wir nicht blofs in den Kreisen der Arbeiter; auch das Leben der Bessersituirten zeigt vielfach, wie wenig man sich um Fragen der Hygiene bekümmert.

Nun aber frage ich: was ist wichtiger, belehrender, bedeutungsvoller, das vielfach minutiöse Wissen über einen Wust von Pflanzen, die im Grunde genommen nur für den Botaniker von Fach Interesse haben — oder die Kenntnis des eigenen, menschlichen Körpers und der hauptsächlichsten Bedingungen einer natur- und vernunftgemäfsen Lebensweise, die geeignet ist, dem Menschen die Gesundheit und die Kraft an Geist und Körper zu erhalten?

Wir müssen endlich praktisch werden, ganz besonders aber auf einem Gebiete, das ein wirkliches Lebensinterresse schliefslich doch nur in seinen mannigfachen Beziehungen zum Volksleben behaupten kann.

Auch die mathematisch-technischen Unterrichtsgebiete, Rechnen, Geometrie und Zeichnen, könnten noch

weit mehr in den Dienst des praktischen Lebens gestellt werden, als es heute noch im allgemeinen der Fall ist. Im Rechnen sind die Aufgaben, welche mehr theoretischen Wert haben, zusammengesetzte Regeldetrie, zusammengesetzte Zinsrechnung, Terminrechnung etc., auf ein Minimum zu beschränken; dafür aber wäre das Rechnen mit einfacheren Zahlenverhältnissen, wie sie thatsächlich im praktischen Leben unserer kleinbürgerlichen Kreise vorkommen, gründlicher zu betreiben. Zugleich würde man so noch mehr Zeit für die Geometrie gewinnen, die heute selbst in unseren ausgebauten Volksschulen noch zu stiefmütterlich behandelt wird. Der Zeichenunterricht, der heute ganz besonders hohen Anforderungen genügen sollte, geht vielfach noch in Kinderschuhen einher, und das wird solange der Fall sein, bis die Vorbereitung der Lehrer in den Seminaren für dieses Fach eine gründlichere geworden ist. Jede höhere Lehranstalt hat einen akademisch gebildeten Zeichenlehrer; in den Seminaren aber liegt das hochwichtige Fach in den Händen eines — nun sagen wir — Dilettanten, dem zur erfolgreichen Erteilung eines den Anforderungen des Lebens genügenden Unterrichts recht häufig das Nötigste fehlt. Ohne gründliche Fachbildung kann auf diesem Gebiete Gründliches nicht geleistet werden.

Das Wichtigste bei der Lösung der vorliegenden Frage — Wie ist die Volksbildung recht innig und wirksam mit dem Volksleben in Beziehung zu setzen? — ist der Lehrer. Er mufs ein offenes Auge für das öffentliche, praktische Leben haben und selbst von der Notwendigkeit, die Schule in den unmittelbaren Dienst des Lebens zu stellen, durchdrungen sein. Erst dann wird ihn bei der Vorbereitung auf den Unterricht, sowie in der Ausübung der gesamten unterrichtlichen Thätigkeit das bekannte »non scholae, sed vitae« wirklich beherrschen und auf seine ganze Wirksamkeit im Dienste der Volksbildung einen bestimmenden Einflufs ausüben.

Also: Der realistische, mathematische und technische Unterricht können, unbeschadet ihrer erziehlichen Wirkung, noch weit mehr in den Dienst des praktischen Lebens gestellt werden, wenn

1) im naturkundlichen Unterrichte die Stoffauswahl in erster Linie unter dem Gesichtspunkte des praktischen Nutzens erfolgt;
2) im Rechenunterricht eine gröfsere Einfachheit in der Formulierung der Aufgaben Platz greift und

3) dadurch mehr Raum für die praktische Geometrie geschaffen wird;
4) im Zeichenunterrichte für eine gründlichere Vor- und Ausbildung der Lehrer Sorge getragen wird.

V.

Die hauptsächlichsten Vorbedingungen zur erspriefslichen Lösung der der Volksschule gestellten Aufgaben.

Soll die Volksschule instande sein, den Anforderungen gerecht zu werden, welche das gegenwärtige Volksleben an sie stellt, so mufs sie das sein, was ihr Name besagt: eine Schule für die Kinder des ganzen Volkes, eine Lehr- und Erziehungsanstalt, welche dem ganzen Volke die gleiche Grundlage seiner geistigen und sittlichen Ausbildung gewährt, **es mufs die Idee der allgemeinen Volksschule Verwirklichung finden.**

Es kann hier nicht der Ort sein, des Ausführlicheren die Gründe darzulegen, welche eine solche Organisation der Schule im Interesse des gesamten Volkslebens als notwendig erscheinen lassen; wir wollen im Rahmen dieser Arbeit nur die Hauptgesichtspunkte in der Beurteilung dieser Frage kurz beleuchten.

Im Vordergrunde steht naturgemäfs die Rücksicht auf die soziale Frage. Wir sind weit davon entfernt, die Schule schlechthin als die Retterin der heutigen Gesellschaft zu betrachten. Deutlich genug haben wir dargelegt, dafs auf dem Gebiete der specielleren sozialen Aufgaben die Wirksamkeit der Volksschule nur eine sehr beschränkte sein kann. Und doch kann es für den Vorurteilsfreidenkenden keinem Zweifel unterliegen, dafs die Volksschule als Grundlage sämtlicher Bildungsanstalten, in ihrer Gestalt als allgemeine Volksschule für die Gesundung unserer **sozialen Verhältnisse** ganz ausserordentlich wichtig ist.

In einer Zeit tiefgehender sozialer Gährung, wie der heutigen, mufs es uns in erster Linie daran liegen, das in so hohem Mafse erschütterte Vertrauen unter den einzelnen Gesellschaftsklassen wieder herzustellen oder zu befestigen, die Kluft zu überbrücken, welche sich drohend zwischen den sog. Besitzenden und Besitzlosen aufgethan hat. Das aber wird niemals erreicht werden, wenn die einzelnen Gesellschaftskreise sich ängstlich und kastenartig von einander abschliefsen. Im Gegenteil ist es unabweislich notwendig, auch gesellschaftlich eine engere Berührung zwischen dem

Arbeiter und dem besser situierten Bürger herbeizuführen. Manches Vorurteil würde damit beseitigt, die gegenseitige persönliche Wertschätzung in höherem Maſse ermöglicht und ein humaneres, gesitteteres Verhalten auf beiden Seiten gefördert werden.

Als eines der wesentlichsten Mittel zur Erreichung dieses schönen und groſsen Zieles muſs die allgemeine Volksschule betrachtet werden, in der die Kinder des ganzen Volkes die gleiche, gemeinsame Grundlage ihrer geistigen und sittlichen Bildung erhalten.

Durch den täglichen innigen Verkehr lernen die Schüler aus den verschiedenen Gesellschaftskreisen einander kennen und würdigen. Die Vorurteile, welche oft die Ärmeren den Reicheren gegenüber und umgekehrt beherrschen und zur Verschärfung der sozialen Gegensätze nicht unerheblich beitragen, werden vielfach im Keime erstickt. Wird das ärmere Kind wegen seiner persönlichen Vorzüge der Freundschaft und Liebe des reicheren Mitschülers gewürdigt, so hat dieser vielfach Gelegenheit, einen Einblick in das Haus- und Familienleben der Arbeiter zu thun, der ihm schon früh wertvolle Anschauungen aus dem Bereiche des sozialen Lebens zuführt und in ihm jenes Mitgefühl, jene liebevolle Teilnahme an dem Elend der Armen weckt, die wir in erster Linie als die Grundlage eines wahrhaft humanen Verhaltens der Reichen gegen die Armen zu betrachten haben.

Setzen wir uns aber über diese einfachen, allgemein einleuchtenden Erwägungen hinweg, verleugnen wir den Charakter der allgemeinen Volksschule, indem wir für die Kinder der besser situierten Gesellschaftsklassen besondere Lehranstalten errichten — muſs dann nicht schon in den frühesten Jugendjahren das Gefühl der sozialen Scheidung, des sozialen Gegensatzes bei den Kindern wachgerufen und genährt werden? Muſs nicht schon in dem ersten Lebensabschnitte der heranwachsenden Generation jene Kluft aufgerissen werden, die sich heute gähnend zwischen dem Arbeiterstande und den übrigen Gesellschaftskreisen aufthut und die wir heute so tief beklagen? Kann da überhaupt noch von einer gemeinsamen Grundlage der geistigen und sittlichen Bildung, des Denkens und Empfindens im Volke die Rede sein? Nein, und abermals nein! Wenn irgend etwas geeignet erscheint, dem Ausgleich der sozialen Gegensätze und damit der Verständigung auf sozialem Gebiete den Boden zu entziehen, so ist es die kastenartige Scheidung der deutschen Jugend in den verschiedenartigen Lehranstalten vom ersten Schultage an; wenn aber irgend etwas geeignet ist, das Gegenteil zu erreichen, den sozialen Frieden anzu-

bahnen, so ist es die allgemeine deutsche Volksschule, in der die ganze deutsche Jugend die gemeinsame Grundlage ihrer Bildung erlangt.

Die Verwirklichung der Idee der allgemeinen Volksschule müssen wir aber auch fordern, weil ohne dies die zeitgemäfse Förderung der Volksbildung im engeren Sinne unmöglich ist.

Zur gedeihlichen Förderung des Volksschulwesens bedürfen wir vor allem der zielbewussten Mitwirkung des besser situierten Bürgertums. Ein lebendiges Interesse der mafsgebenden Bürgerkreise für die Volksschule ist aber nur zu erwarten, wenn dieselben gezwungen sind, ihre Kinder, ihr Bestes und Teuerstes, der Volksschule anzuvertrauen. Man sage nicht, dafs es auch heute noch in diesen Kreisen Leute genug gebe, die in ihrer Begeisterung für Volksbildung und Volkswohl auch der Volksschule ein thatkräftig förderndes Interesse entgegen bringen, trotzdem sie kein Kind in derselben haben. Gewifs wollen wir das nicht ganz in Abrede stellen. Aber bei dem heute herrschenden Materialismus ist es doch wohl nicht zu bezweifeln, dafs solche hoch ideale Naturen in der Gegenwart nur sehr dünn gesät sind und schon darum in ihrer Fürsorge für die Volksschule die Unterstützung weiterer Kreise nicht in dem Mafse finden, wie es die zeitgemäfse Förderung des Volksschulwesens erheischt. Wenn dagegen die Volksschule eine allgemeine ist, d. h. wenn in den unteren und mittleren Klassen derselben die Kinder aller Gesellschaftsklassen zusammensitzen, zwingt schon das eigene persönliche Interesse die übergrofse Zahl der laueren Elemente, auch der Volksschule das zu geben, was ihr gebührt; da wird man schon ganz von selbst dafür Sorge tragen, dafs die Klassen der Volksschule nicht überfüllt sind; dafs sie mit den ausreichenden Lehrmitteln versehen werden; dafs die Lehrer eine Besoldung erlangen, welche es ihnen ermöglicht, ihre Kraft ganz in den Dienst der Schule zu stellen; kurz, erst dann wird man die Volksschule innerlich und äufserlich so ausgestalten, dafs sie den heute an sie gestellten Anforderungen gerecht werden kann.

Wenn demgegenüber Vertreter der höheren Schulen immer wieder behaupten, die sog. Vorschulen seien vom Interessen-Standpunkte der höheren Schulen nicht zu entbehren, da die Volksschulen in ihrer gegenwärtigen Gestalt, besonders bei ihren überfüllten Klassen nicht imstande seien, die Kinder in 3 Jahren für die untere Abteilung der höheren Schule soweit vorzubereiten, wie die Volksschulklassen unter ungleich günstigeren äufseren Verhältnissen, so fragen wir:

Warum beseitigt man denn nicht die widrigen äufseren Verhältnisse, die lähmend auf der Volksschulthätigkeit lasten? Wenn aber drei Jahre der Vorbereitung für die Sexta nicht genügen, so nehme man doch vier Jahre, und wir dürfen überzeugt sein, dafs die mit dem 10. Lebensjahre aus der Volksschule entlassenen Kinder schon infolge der gröfseren geistigen Reife den auf der Vorschule vorgebildeten Schülern mindestens gleichwertig sein werden. Zu einer solchen Concession aber sollten sich die höheren Lehranstalten um so eher verstehen, als erfahrungsmäfsig gerade die schon mit dem 9. Lebensjahre in die Sexta aufgenommenen Schüler späterhin soweit zurückgehen, dafs sie sitzen bleiben und so das unten gewonnene Jährchen wieder zusetzen. Von einer Schädigung der Interessen der höheren Schulen durch die Beseitigung der Vorschulen kann also im Ernste gar nicht die Rede sein, und das dürfen wir als nackte Thatsache auch schon deshalb konstatieren, da auch viele Direktoren höherer Lehranstalten die Vorschulen keineswegs für nötig erachten. So sprach sich in der grofsen Schulkommission zu Barmen von den 4 anwesenden Leitern der höheren Knabenschulen nur ein einziger für das Fortbestehen der Vorschulen aus, und die Folge war, dafs mit einer an Einstimmigkeit streifenden Majorität die Aufhebung der bestehenden Vorschulen zum Beschlusse erhoben wurde.

Allein nicht nur die Vorschulen stehen der gesunden und zeitgemäfsen Entwicklung des Volksschulwesens entgegen, sondern auch die selbständige, von der Volksschule gänzlich losgelöste **Mittelschule.**

Die Mittelschule will ihren Schülern eine über die Ziele der Volksschule hinausgehende Bildung gewähren. Wenn man das Bedürfnis einer solchen Bildung für den kleineren, gewerbtreibenden Bürgerstand anerkennt, so wird man auch eine Lehranstalt, welche dieselbe übermitteln soll, für berechtigt halten müssen. Die Kritik wird sich daher nicht gegen die Mittelschule überhaupt richten, sondern nur ihre Organisation beleuchten dürfen.

Man kann die Mittelschule organisieren in doppelter Form: entweder in Verbindung mit der Volksschule, sodafs sie im Wesentlichen als ein Ausbau derselben erscheint, oder losgelöst von der Volksschule, als eine völlig selbständige Anstalt, die ihre Schüler mit dem 6. Lebensjahre aufnimmt und mit dem 14. resp. 15. Lebensjahre entläfst.

Betrachten wir einen Augenblick die selbständige Mittelschule etwas näher. Die 3 resp. 4 unteren Klassen einer solchen Lehranstalt sollen die Kinder soweit

vorbereiten, dafs sie vom 10. Lebensjahre ab mit Erfolg den Unterricht im Französischen oder Englischen geniefsen können. Diese Klassen haben also den Zweck, den Charakter der Vorschulen, wie wir sie an den höheren Lehranstalten vielfach besitzen.

Die Vorschulklassen der selbständigen Mittelschulen aber sind für die Volksschule weit verhängnisvoller als die Vorschulen der höheren Lehranstalten.

In den Vorschulen der höheren Lehranstalten sitzt eine verhältnismäfsig geringe Zahl von Kindern aus den Kreisen der bestsituierten Bürger, die damit den Volksschulen entzogen werden. In den Vorschulklassen der selbständigen Mittelschule finden die Kinder des kleineren Bürgerstandes und der bessergestellten Arbeiter Platz, und zwar in solcher Zahl, dafs der Volksschule nur die ärmsten Kinder verbleiben. Damit wird die Volksschule zur reinen Armenschule herabgewürdigt. Abgesehen davon, dafs unter diesen Verhältnissen von der Grundlegung einer gemeinsamen Volksbildung nicht mehr die Rede sein kann, mufs die Volksschule auch in ihrer äufseren und inneren Ausgestaltung mehr und mehr verkümmern. Das eigentliche Lebensinteresse wird von Seiten der Bürger in erster Linie den höheren Schulen, in zweiter Reihe den Mittelschulen zugewendet, und erst dann, wenn hier die vorgeblichen Bedürfnisse vollauf befriedigt sind, wird man an die Volksschulen denken. Diese werden sich mit den Brocken begnügen müssen, die von der reicheren Schwestern Tische fallen. Da mufs eine traurige Stauung in der Entwicklung des Volksschulwesens eintreten, und man wird sich kaum der Hoffnung hingeben können, dafs die Volksschule der Zukunft in höherem Mafse imstande sein werde, ihren Aufgaben bezüglich der Erziehung und Bildung des Volkes gerecht zu werden.

Werden die Mittelschulen als ein Bedürfnis empfunden, so vereinige man sie mit der Volksschule. In organischer Verbindung mit ihr und unter derselben Leitung werden beide Anstalten gedeihen, da die Fürsorge der kommunalen und staatlichen Behörden ihnen in gleichem Mafse zugewandt bleibt.

Diese wenige Bemerkungen mögen genügen. Sie werden aber der Lehrerschaft zeigen, wie wichtig es ist, an der Idee der allgemeinen Volksschule festzuhalten, sie zu klären, sie hineinzutragen auch in das Bewufstsein der weiteren Bürgerkreise, damit jedermann erkenne, wie verderblich die kastenartige Scheidung der deutschen Jugend in den verschiedenartigsten Lehranstalten für die gesamte Volksbildung und für die nationale Kulturentwicklung sein mufs. Erst

dann, wenn die Volksschule die gemeinsame Grundlage für alle Lehranstalten,

a) für die Oberklassen der Volksschulen,

b) für die Mittelschulen,

c) für die höheren Lehranstalten,

sein wird, kann sie den Aufgaben gerecht werden, die das heutige Volksleben an sie stellt, an sie stellen mufs.

An verschiedenen Stellen haben wir des Ausführlicheren dargethan, dafs gerade die Gebiete des modernen Wissens, worauf man heute mit Rücksicht auf die gesunde Entwicklung der sozialen Verhältnisse glaubt so besonders Gewicht legen zu müssen, — Volkswirtschaftslehre, Hauswirtschaftskunde etc. — nicht in die Volksschule gehören, weil hier die unerläfslichen Voraussetzungen eines erfolgreichen Unterrichts in diesen Fächern noch nicht gegeben sind; dafs vielmehr derartige Belehrungen mit der wünschenswerten Gründlichkeit erst in der Fortbildungsschule geboten werden können, wo die jungen Leute die dazu nötigen eigenen Erfahrungen mitbringen. Auch haben wir bei der Gelegenheit schon betont, dafs die Fortbildungsschule dem ganzen Volke nur dienen kann, wenn sie obligatorisch ist, wenn sie von allen jungen Leuten beiderlei Geschlechts einige Jahre nach der Entlassung aus der Schule besucht werden mufs.

Und in der That, die Forderung auf Errichtung **obligatorischer Fortbildungsschulen für die Knaben und Mädchen des ganzen Volkes,** soweit sie in der Volksschule ihre Jugendbildung genossen haben, ist unter allen pädagogischen Reformforderungen der Gegenwart die weitaus bedeutsamste.

Wenn wir aber die bestehenden Fortbildungsschulen auf ihre innere Organisation hin näher ansehen, so mufs sofort das einseitige Ziel auffallen, das man ihnen gesteckt hat. Fast ausnahmslos sollen sie nur dem praktischen Leben dienen, die jungen Leute für ihren künftigen Beruf ausschliefslich nach der praktischen Seite hin vorbereiten, ohne Rücksicht auf die gerade in diesem jugendlichen Alter so mächtig hervortretenden idealen Bildungsbedürfnisse.

Wenn wir uns aber fragen, was unserem Volke in der Gegenwart ganz besonders not thut, so haben wir die Antwort bereits gegeben: eine gründliche Vertiefung und Festigung der sittlich-religiösen, der idealen und nationalen Bildung. Die Volksschule kann dazu nur den ersten Grund legen. Darum mufs die Pflege dieser Seite der Menschenbildung auch über die Volksschulzeit hinaus ihre Fortsetzung finden, und das um so mehr, als gerade die nun folgenden

Jahre für die sittliche Charakterbildung der Jugend und für deren nationales Empfinden entscheidend sind. Ohne Übertreibung dürfen wir behaupten, dafs die weitaus gröfsere Mehrzahl der sittlich versumpften Menschen gerade in den Jahren des Überganges zu festerer, klarerer Lebensanschauung Schiffbruch gelitten, den sittlichen Halt verloren haben; ebensowenig kann es bezweifelt werden, dafs gerade auch in dieser Zeit die jungen Leute am willigsten und gedankenlosesten ihr Ohr den verführerischen Lockreden der Umsturzagitatoren leihen und damit politische Anschauungen in sich aufnehmen, welche ihr nationales Empfinden gänzlich vergiften. Daraus aber folgt, dafs auch diejenigen Wissensgebiete im Lehrplane der Fortbildungsschule Raum finden müssen, welche vornehmlich der sittlichen und nationalen Bildung der Jugend dienen wollen: die volkstümlichen Werke der Nationallitteratur und die Geschichte des deutschen Volkes unter scharfer Betonung der kulturhistorischen Seite.

Dafs daneben dann auch die Unterrichtsfächer mit vorwiegend praktischer Tendenz: Rechnen, Geometrie, Zeichnen, Volks- und Hauswirtschaftslehre u. dgl. eifrige Pflege finden sollen, ist ganz selbstverständlich.

So würde das schöne und grofse Ziel der harmonischen Menschenbildung nach der idealen und praktischen Seite hin auch über die sog. Schulzeit hinaus verfolgt; aber auch nur so wird die gesamte Volksbildung eine Ausgestaltung erfahren, die eine Gesundung des gegenwärtigen Volkslebens erhoffen läfst, soweit eine solche überhaupt von dem Faktor der Bildung erwartet werden darf.

Freilich werden durch einen solchen Ausbau der Volksschule nicht unbedeutende Kosten erwachsen. Allein wer ein grofses Ziel erreichen will, darf auch vor den Mitteln nicht zurückschrecken, die zu dem Ziele hinführen. Auch ist es wohl selbstredend, dafs den Kommunen die Last nicht allein aufgebürdet werden darf; der Staat wird vielmehr in erster Linie in den Rifs zu treten haben, wenn das grofse Werk gelingen soll. Die nötigen Gelder müssen aber flüssig gemacht werden, so oder so, und zwar sehr bald, wenn der heutige Gesellschaftskörper an den Krebsschäden, die an ihm schon sehr deutlich hervortreten, nicht zu Grunde gehen soll.

Der Volksschule aber thut nicht nur eine natur- und vernunftgemäfsere Organisation not, welche ihr dauernd das thatkräftige Interesse der Bürgerschaft sichert, nicht minder wichtig ist eine **wirkliche Fachaufsicht** der Volksschule.

Gewifs wollen wir dankbar anerkennen, was auch in

dieser Beziehung in den letzten Jahren geschehen ist, insbesondere auch das Streben der obersten Schulbehörde in Preufsen angemessen würdigen, unter Beseitigung der Localschulinspection der einzelnen Schule einen fachmännischen Leiter zu geben, und wir dürfen uns wohl der Hoffnung hingeben, dafs die Behörde auf demselben Wege sicher fortschreiten werde.

Nicht so erfreulich liegen die Verhältnisse auf dem Gebiete der Kreisschulinspection.

Nach wie vor werden für dieses wichtigste, d. h. einflufsreichste Amt der Schulaufsicht Philologen oder Theologen angestellt. Gewifs wollen wir auch solche nicht grundsätzlich von der Kreisschulinspection fern gehalten wissen. Allein es sollte doch selbstverständlich sein, dafs dieselben für ein solches Amt nur dann Berücksichtigung finden dürften, wenn sie aufser der ausreichenden theoretisch-pädagogischen Qualification auch die nötige praktische Befähigung besitzen, d. h. wenn sie eine Reihe von Jahren in allen Klassen der ausgebauten Volksschule mit anerkanntem Erfolge als Lehrer und Erzieher thätig gewesen sind. Sind diese Voraussetzungen nicht erfüllt, so gehören jene Männer nicht in das bedeutsame Schulaufsichtsamt, eben weil sie als wirkliche Fachleute nicht bezeichnet werden können. Am naturgemäfsesten kann es nur sein, tüchtige Volksschullehrer für die Kreisschulinspection ins Auge zu fassen, welche mit der ausreichenden Bildung nach der allgemein wissenschaftlichen Seite hin auch die nötige praktische Tüchtigkeit verbinden.

Es ergiebt sich:

1. Als wesentlichste Vorbedingung zur ersprießlichen Lösung der der Volksschule gestellten Aufgabe mufs eine zeitgemäfsere Organisation der Schule Platz greifen, als deren Grundlage die **Idee der allgemeinen Volksschule** zu betrachten ist. Darnach ist die Volksschule in ihren unteren und mittleren Klassen der Unterbau
   a) der Oberklassen der Volksschule,
   b) der Mittelschule,
   c) der höheren Schulen.
2. Die Volksschule bedarf des Ausbaues durch die obligatorische Fortbildungsschule für Knaben sowohl, wie für Mädchen.
3. Auch die Volksschule bedarf ebenso dringend der wirklichen Fachleitung, wie die höhere Lehranstalt.

Überblicken wir den Gang der Untersuchung noch einmal, so finden wir, dafs auch heute noch der Volksschulthätigkeit dieselben Ziele vorschweben, wie ehedem:

Erziehung der Jugend:

a) **zu aufrichtiger Frömmigkeit** (zu sittlich-religiöser Charaktertüchtigkeit als dem Ergebnis der harmonischen Ausbildung aller Kräfte des Geistes und Körpers);

b) **zur Treue gegen Kaiser und Reich und zu jener wahren Vaterlandsliebe der That,** die uns zielbewufst und selbstlos unsere Kräfte einsetzen heifst für die gesamten Interessen des Volkes und Vaterlandes;

c) **zu tüchtigen Gliedern der menschlichen Gesellschaft,** welche imstande sind, ihren Beruf mit ausreichendem Erfolge auszuüben und das gesamte Wirtschaftsleben mit Verständnis zu beurteilen.

Demnach kann von einer Umgestaltung, d. h. wesentlichen Veränderung der Bildungsziele der Volksschule durchaus nicht die Rede sein. Dagegen haben wir heute mehr denn je die Pflicht, die Schulthätigkeit möglichst innig in den Dienst des Volkslebens zu stellen, damit sie als eine immer festere Grundlage sich erweise, sowohl für eine wahrhaft ideale Welt- und Lebensauffassung im allgemeinen, wie für eine erfolgreiche Bethätigung der menschlichen Kräfte auf allen Lebensgebieten.

Von diesem Gesichtspunkte aus wird sich die Behandlung des vorliegenden Themas für die Volksschule und ihre Lehrer als überaus segensreich sich erweisen.

Uber Erziehung und Ausbildung der Mädchen.

Von **Nehry** in Aschersleben.

(Schlufs.)

Die übergrofse Menge von sogenannten höheren Privattöchterschulen mit der übergrofsen Menge von Lehrerinnen ist für das höhere Mädchenschulwesen eine bedenkliche, für den tiefer blickenden Kenner eine ganz traurige, ja trostlose Erscheinung. Die Spöttereien über die höheren Töchter, ihre Verschrobenheit, ihren Mangel an Interesse für die Wirtschaftlichkeit und was man sonst noch vorgebracht hat, sind samt und sonders abzuweisen; denn wo sie eine gewisse Berechtigung haben, fällt die Schuld nie der Schule, sondern stets den Eltern zur Last. Wenn einzelne von Lehrerinnen geleitete Schulen auch der Eitelkeit und dem Eigensinn der verwöhnten Zierpüppchen aus den reicheren Familien Vorschub leisten mögen, so hat jedenfalls niemand Grund, einen Mangel an fester Schulzucht den von Männern geleiteten öffentlichen Schulen aufzubürden.

Aber es handelt sich hier um sehr ernste innere Angelegenheiten. Die höhere Mädchenschule krankt an innerlichen bedenklichen Schäden, und dieselben sind der Gesamtheit der durch Gymnasien gebildeten Lehrer zur Last zu legen; insonderheit denen, welche die gegenwärtige Einrichtung herbeigeführt und in der ganzen Bewegung sich als Führer aufgeworfen haben. Diese Führer kranken samt ihren akademisch gebildeten Anhängern bis zur Stunde an höchst gefährlichen, dem gesamten Schulwesen verderblichen Ansichten, die für sie bereits den Wert und das Ansehen von religiösen Dogmen erhalten haben. Es ist auch gar nicht zu erwarten, dafs sie anderer Meinung werden könnten; denn sie haben jene Ansichten im Gymnasium wie mit der Muttermilch eingesogen, und stützen sich auf das Ansehen, das diesen Lehren durch das Bekenntnis und die Verteidigung der ganzen Zunft gegeben wird.

Das Hauptdogma dieser Gymnasial-Pädagogen lautet:

Die allein seligmachende, wahre, für **alle Studien** gründlich vorbereitende Bildung ist die klassische, d. h. diejenige, welche in den Gymnasien durch den Unterricht in den alten Sprachen und deren Litteraturen vermittelt wird. An dies Dogma schliefst sich das zweite von der sogenannten formalen Bildung an. Das Studium der alten Sprachen, heifst es, mache die Zöglinge human, gebe die Richtung auf ideales Streben, und dieser Unterricht mache aufserdem den Geist gewandt und geschickt für alle irgend denkbaren Gebiete.

In der höheren Mädchenschule handelt es sich freilich nur um den Unterricht in Französisch und Englisch; aber jene Dogmen werden zur Stunde auch auf die Wirkung des Unterrichts in den neuern Sprachen übertragen. Der Sprachunterricht ist demnach ein Hauptkennzeichen der höheren Schule und unterscheidet die höhere Mädchenschule von den niedern Schulen. Nur durch den Unterricht in Französisch und Englisch sei es möglich, die Mädchen zu befähigen, später auch auf geistigem Gebiete die ebenbürtige Gattin eines fein gebildeten Mannes oder falls eine Verheiratung nicht stattfindet, ein den höheren Lebenskreisen angepafstes und dort nützliches Mitglied der menschlichen Gesellschaft zu werden. Man sieht, das Dogma von dem Werte des Unterrichts in den alten Sprachen und von der dadurch vermittelten hohen formalen Bildung auf den Unterricht in Französisch und Englisch übertragen. Demgemäfs ist durch sie die höhere Mädchenschule auch im Innern den fehlerhaften Einrichtungen und Ansichten der höheren Knabenschulen nachgebildet worden. Unter den Mädchen werden die in der Schule gegebenen Anfänge zu Sprachstudien nur von denen fortgesetzt, die sich zu Lehrerinnen ausbilden; aber auch diese begnügen sich, wenige ausgenommen, mit der Kenntnis der Elementargrammatik, mit einer mäfsigen Fertigkeit, nicht zu schwere Bücher übersetzen zu können, und mit einer ganz unfruchtbaren Kenntnis von Namen und Daten aus der Litteraturgeschichte. Es ist doch wahrlich Thorheit, bei der Einrichtung des Lehrplanes von so vielen Anstalten lediglich an eine verschwindend kleine Anzahl von Schülerinnen zu denken, der diese Vorbildung zu spätern wissenschaftlichen Studien vielleicht nützlich werden könne. Alle übrigen Mädchen werden dabei im Grunde genommen in spem futurae oblivionis unterrichtet. Es ist doch wahrlich Thorheit über Thorheit, grade auf diese Anleitung zum Studium von zwei fremden Sprachen zu pochen und darin den Charakter der Schule als einer wissenschaftlichen Anstalt zu sehen. Es ist ferner Thorheit, durch diesen Unterricht die Mädchen vorzugsweise befähigen zu wollen, eine ebenbürtige Gattin eines fein gebildeten Mannes

oder ein den höheren Lebenssphären angepafstes und dort nützliches Mitglied der menschlichen Gesellschaft zu werden, ihnen damit feinfühlenden ästhetischen Sinn, hauswirtschaftliche Befähigung und andere für höhere Lebenskreise passende Eigenschaften beizubringen! Hohe Worte, hochtönende Phrasen! Sie bilden einen Theil des Fluches, der durch den Gymnasialunterricht fort und fort verbreitet wird. Die Hauptfrage ist: auf welche Weise und mit Hilfe welcher Disziplinen kann der Geist eines Kindes beim Schulunterricht am segensreichsten entwickelt und gebildet werden? Die richtige Antwort darauf vermag allein die echte, durch psychologische Studien gegründete Pädagogik zu erteilen. Sie verlangt bis zu einem gewissen Lebensalter für alle Kinder ohne Unterschied ein und dieselbe elementare Vorbildung. Dabei achtet sie auf das gemeinsame Streben aller Kulturvölker. Das Streben ist auf Gewerbefleifs, Handel, Kunst und Wissenschaft gerichtet. Zugleich erstrebt die Menschheit in gemeinsamer geistiger Arbeit ein Ideal sittlicher, religiöser und ästhetischer Vollkommenheit im Denken und Handeln. Diese Ziele geben die Richtschnur für die Auswahl der einzelnen Disziplinen. Da der Staat bis zum vollendeten 14. Lebensjahre den Schulzwang eingeführt hat, so ist's nur recht und billig, jene Forderung gleicher elementarer Vorbildung für alle Knaben und Mädchen bis zu diesem Lebensalter auszudehnen. Danach mag man für ein höheres Bildungsbedürfnis höhere Schulen und für besondere Berufszwecke Fachschulen einrichten. Man hat diese durchaus notwendige Trennung des gesamten Unterrichts in einen elementaren und in einen höheren oder einen Fachunterricht bisher leider gar nicht beachtet. Dieser Mangel hat die schreienden Übelstände in allen Schulen erzeugt, die sich gegenwärtig höhere nennen. Die Knaben werden von der untersten Klasse auf so unterrichtet, als ob sie Gelehrte, höhere Staatsbeamte, Techniker, Künstler, Baumeister werden sollen. Für den Elementarunterricht hat man nur die ersten drei bis vier Jahre angesetzt; dann soll von der Sexta ab der höhere, der »wissenschaftliche« beginnen! Zu der so verschiedenartigen Fachbildung heifst es in jenem Dogma, werde der Unterricht in den fremden Sprachen befähigen! In der höheren Mädchenschule ist genau dieselbe Einrichtung getroffen worden. Auch hier wird von den Führern behauptet, der Unterricht in zwei fremden Sprachen werde die Mädchen in den Stand setzen, später in allen Lebenskreisen und in allen Stellungen, ja bei den verschiedenartigsten Anforderungen sich als feinfühlige, feingebildete, geschickte, umsichtige, erfahrene Gattinnen, Hausfrauen, Buchhalterinnen, Lehrerinnen, ja, als die wahren

Allerweltsdamen zu zeigen! Diese Folge verdanke man allein dem wissenschaftlich fördernden Unterrichte in den fremden Sprachen und der damit verbundenen formalen Bildung! —

Es ist mit pädagogischen Gründen zu rechtfertigen, dafs bei der oben geforderten für alle Kinder gleichmäfsigen elementaren Vorbildung bis zum 14. Lebensjahre auch der Unterricht in einer fremden Sprache seinen Platz finde. Alle echten Lehrer werden dieser Ansicht beistimmen. Darum läfst sich gegen den Unterricht in Französisch nichts sagen. Er soll nur in der rechten Weise eingefügt und von dem Nimbus der besondern wissenschaftlichen Wirkung befreit werden. Französisch nimmt wie jeder andere Sprachunterricht während der ersten fünf bis sechs Jahre in der allgemeinen elementaren Vorbildung seine untergeordnete Stellung ein, wie Rechnen, Geschichte, Naturgeschichte und andere Disziplinen.

Aber es mufs durchaus getadelt werden, dafs man in thörichter Nachahmung des Lehrplans der Gymnasien und Realschulen diesem Elementarunterrichte in der höheren Mädchenschule schon eine zweite fremde Sprache, die englische organisch eingefügt hat. Dieser Fehler ist den durch Gymnasien gebildeten Führern im Mädchenschulwesen zur Last zu legen. Dadurch haben sie diese Anstalten in denselben traurigen, ja trostlosen Zustand gebracht, unter dem die höheren Knabenschulen bis zur Stunde leiden und seufzen müssen. Hier wie dort eine Menge von Zöglingen, die laut und offen als »Ballast« betrachtet und behandelt werden, weil sie den erhöhten Anforderungen von der dritten Klasse aufwärts nicht mehr genügen können. Hier wie dort geistiger Hochmut, erzeugt durch den Gedanken, zwei fremde Sprachen zu verstehen und damit nach dem Urteil der Lehrer »wissenschaftlich« gebildet zu sein. Infolge dieser unsinnigen Dogmen ist ja jetzt bereits bei gebildeten Männern und Frauen überall die Ansicht verbreitet worden, dafs der Unterricht in einer fremden Sprache sich für die Volksschule nicht schicke, dafs er nur den Kindern der Gebildeten, Vornehmen und Reichen erteilt werden dürfe! Selbst vorurteilsfreie Leute schrecken zusammen, wenn man die Forderung aufstellt, dafs auch in der gehobenen mehrklassigen Volksschule Unterricht in Französisch erteilt werden soll. Alle Welt schreit auf, dafs die Kinder der Arbeiter, der kleinen Handwerker und Unterbeamten dadurch mit Hochmut erfüllt werden!

In den höheren Mädchenschulen haben die Herren Akademiker es durchgesetzt, dafs der Sprachunterricht auf Kosten von viel wichtigeren Disziplinen sich breit macht;

dafs z. B. dem so hochwichtigen Unterricht in deutscher Sprache und Litteratur nebst Aufsatz- und Vortragsübungen viel zu wenig Stunden zufallen. Hier wie in den Gymnasien findet man eine ganz ungerechtfertigte Vernachlässigung des Unterrichts in Physik und Naturgeschichte, sowie in Geographie. Man verlangt, dafs bei Versetzungen, sowie Aufnahmeprüfungen vorzugsweise die Leistungen in den Sprachen entscheiden sollen. Bekanntlich bilden die Gymnasien von der Sexta aufwärts nur Fachschulen für gelehrte Studien und wünschen demgemäfs alle Knaben, die sich dazu nicht eignen, fortzuschicken. Die anfangs gesunde Bewegung, welche zur Gründung von höheren Bürgerschulen führte, ist auch in diesen Sumpf geraten und darin stecken geblieben. Die Realschulen und Realgymnasien sind auch nur Fachschulen für Ingenieure, Forstbeamte, Postbeamte, Kaufleute und Steuerbeamte. Auch sie betrachten alle Schüler, die die höheren Forderungen, welche der Unterricht stellt, nicht erfüllen können, als Ballast und suchen sie loszuwerden. In gleicher Weise sucht die höhere Mädchenschule überall die wenig begabten Mädchen auszustofsen und sie den Mittelschulen zu überweisen; denn auch sie ist nach dem Muster der Gymnasien und Realschulen zu einer Art von Fachschule gemacht worden, zu einer Schule mit Sonderinteresse. Kein Wunder, dafs man der Anstalt fast überall ein Lehrerinnen-Seminar angehängt hat; dafs Holzköpfe aller Art überall die Ansicht aussprechen: die höhere Mädchenschule sei eine Seminar-Vorschule; sie bilde die Mädchen für eine Anstalt vor, wie das Gymnasium die Knaben für die Universität. Jener Fluch der Gymnasialbildung hat bei den obengenannten Führern auch bewirkt, dafs sie als Ziel des Sprachunterrichts in den höheren Mädchenschulen Anforderungen aufgestellt haben, die nirgends erfüllt werden können. Es ist leider wenig Hoffnung, dafs man sich bald zu durchgreifenden Änderungen entschliefst. In Deutschland, sagt A. von Humboldt, braucht man zwei Jahrhunderte, um sich von grofsen nationalen Dummheiten zu befreien: eins, um sie einzusehen und das andre, um sie zu beseitigen. Es giebt eben nicht viele Menschen, die bereit sind, vernunftgemäfsem Denken zu folgen. Die Mehrzahl der Sterblichen wird durch Vorurteile und durch Dogmen beherrscht, durch das „ewig Gestrige, das heute gilt, weil's gestern hat gegolten“. Vorurteile und Dogmen ersparen der grofsen Menge der Ungebildeten wie den Gebildeten das selbständige Denken, geben ihrer Kampfeslust und Streitsucht Losungswort und Feldgeschrei, Enthusiasmus und Fanatismus und erhalten sie selbst bei zweifelhaftem Thun in behaglicher Gemütsruhe. Nicht die Religion,

nicht die wahre Frömmigkeit regiert die Welt, sondern das von Menschen aufgestellte Dogma; nicht die Sittlichkeit, sondern die erstarrte Form derselben, die Sitte, mit ihren oft abscheulichen Verirrungen. Dogmen herrschen in der Kunst, sie herrschen in der Wissenschaft und werden mit souveräner Verachtung aller Einwürfe schlechthin als »Axiome« bezeichnet. Schon mancher klar denkende, vernünftige Mensch hat im Kampfe gegen solche Mächte mit dem sterbenden Talbot ausrufen müssen: Unsinn, du siegst und ich mufs untergehn! Dem Narrenkönig gehört die Welt! Eine Reform des Schulwesens, wie wir sie hier geschildert haben, wird schwerlich anders als durch den aufgeklärten Despotismus ins Werk gesetzt werden können. —

Im Anhang behandelt Goerth die Frauenfrage. Nach beendigter Schulzeit ist auch hier die frühe Gewöhnung an Selbstbeherrschung und unerbittliche Pflicht- und Arbeitstreue notwendig, um sich bei solchen ernsten und schweren Anforderungen gesund und lebensfroh zu erhalten. Tüchtige, wohlerzogene Mädchen werden stets aus eignem Antriebe sich um eine rechte berufsmäfsige Arbeit bemühen und nicht eher zur rechten Ruhe gelangen, als bis sie selbständig für sich sorgen können; in diesem Bemühen wird sich die wirklich gute Erziehung zeigen. Weshalb soll die Tochter eines Präsidenten, eines Geheimrats, Medizinalrats, eines Majors oder Generals nicht arbeiten dürfen, wie es ihrer Lust und ihren Anlagen entspricht? Arbeit ist des Bürgers Zierde — Segen ist der Mühe Preis. Ehrt den König seine Würde — ehret uns der Hände Fleifs.

Die Bemühungen der Frauen aus den gebildeten Ständen und Familien, für das weibliche Geschlecht immer neue Arbeitsgebiete, immer neue Erwerbszweige zu gründen, sind höchst anerkennenswert und segensreich. Aber dieser Segen, den sie schaffen könnten, wird zum gröfsten Teil durch den Hochmut, den Standesdünkel und die Eitelkeit der meisten Eltern aus den feineren und höheren Kreisen ganz in Frage gestellt. Statt solcher edlen Beschäftigung begnügt man sich überall aus Hochmut und Standesdünkel mit nichtiger Tändelei, mit beschäftigtem Müfsiggange und später, wenn die bittere Not eintritt, mit der elendesten Sklavenarbeit, durch welche die Gesundheit untergraben und als Gewinn nur Hunger und Sorge erzielt wird. Wie viel Menschenglück wird dem Moloch der äufsern Ehre, der Eitelkeit, dem Vorurteil, dem Standeshochmut zum Opfer gebracht! Die rechte Lösung der Frauenfrage mufs dahin führen, das weibliche Geschlecht in Bezug auf selbständige Arbeit und selbständigen Erwerb mit denselben Ideen zu erfüllen, nach denen das männliche handelt.

In den untern Volkskreisen ist dies bereits der Fall; die arbeitsamsten und tüchtigsten Hausfrauen und die besten Mütter gehen aus der Klasse dieser fleifsigen Bürgermädchen hervor. Alle Mädchen ohne Unterschied haben das Recht, solche Arbeit zu fordern, durch redlichen Fleifs und durch Tüchtigkeit Selbständigkeit zu erringen und ihr tägliches Brot zu erwerben, ganz gleich, ob dabei Tausende oder Hunderttausende von unfähigen oder weniger begabten und weniger fleifsigen Männern zu Grunde gehen. Der Kampf der einzelnen Stände und Gewerbe ums tägliche Brot ist so alt wie die Civilisation. Jedes besonders aufblühende Handwerk hat gewöhnlich ein andres beeinträchtigt oder zu Grunde gerichtet; einzelne Stände und Gewerbe sind durch die Mode zu Reichtum und Ansehen gelangt und dann durch den völligen Umschlag derselben ganz heruntergekommen. Jeder Handwerker, jeder Kaufmann mufs sich's gefallen lassen, dafs sein Geselle oder Gehilfe sich neben ihm etablieren und ihm Konkurrenz machen kann. Warum sollen die Mädchen von solch einem durchaus rechtlichen und sittlichen Streben ausgeschlossen werden? Sobald solch eine neue bedeutende Bewegung wie die besprochene sich mit den idealen Forderungen der Sittlichkeit und der Religion wohl verträgt, soll man praktische Bedenken den Beteiligten überlassen. Namentlich mögen die Herren Philosophen ihre Klügeleien und Zukunftsträume aufgeben und davon zurückstehen, der guten Sache aus Besorgnis um das Wohl der Menschen in spätern Jahrhunderten entgegenzutreten. Im wirklichen Leben gestaltet sich alles anders als in der Traumwelt der Studierstube; bei dem grofsen Kampf ums Dasein treten als bewegende Kräfte Elemente auf, von denen niemand vorher eine Ahnung haben konnte. Das Verlangen der erwachsenen Mädchen nach tüchtiger sittlicher Arbeit ist so achtungswert und so verständig, dafs jeder Mensch die Pflicht hat, sich dafür zu interessieren.

Es ist für einen ernsten denkenden Vater wahrhaft trostlos, zu sehen, wie seine Töchter bei dem Mangel einer ernsten Beschäftigung und einer recht befriedigenden Arbeit von Jahr zu Jahr wunderlicher werden und in alle die Fehler verfallen, die mit dem traurigen beschäftigten Müfsiggange selbst bei wohlerzogenen und tüchtigen Mädchen sich einstellen müssen. Mit der Ehe tritt das Weib in einen Beruf, der bei treuer Pflichterfüllung ihr eine zwar schwere, aber durchaus passende edle Arbeit sichert und ihr dabei die aufgegebene Selbständigkeit in anderer Weise wiedergiebt. E. v. Hartmann schreibt: »Die Frau vereinigt in sich die vier edelsten und der weiblichen Natur angemessensten Berufe der Wirtschafterin,

Erzieherin, Krankenpflegerin und gesellschaftlichen Repräsentantin des Hauses in harmonischer Weise. Wirtschafterin im eigenen Heim, Erzieherin der eigenen Kinder, Krankenpflegerin der eigenen Angehörigen und Repräsentantin des eigenen Hauses zu werden, ist mit Recht das höchste Ziel weiblichen Strebens. Wenn die Frauenfrage gelöst werden soll, so mufs vor allen Dingen die Verheiratung des erwerbsfähigen Mannes nicht nur als sittliche Pflicht hoch gehalten, sondern auch als staatsbürgerliche Rechtspflicht wieder zu Ehren gebracht werden.« Um den gerechten Forderungen des weiblichen Geschlechts nach einer gesicherten Vorbildung für Universitätsstudien zu genügen, kann nur die Vernunft helfen, dürfen die alten Vorurteile, die Gesetz und Rechte, welche sich wie eine ewige Krankheit forterben, nicht auf die neuen Einrichtungen übertragen werden. Solange man nicht vernünftigen freien Unterricht schafft, mögen die Mädchen sich damit begnügen, sich zur Ablegung des Abiturienten-Examens, wie es für Gymnasien und Realschulen gegenwärtig eingerichtet ist, durch Privatunterricht vorzubereiten. Sie müssen dann noch viel überflüssiges Zeug lernen, aber sie befinden sich Gymnasiasten und Realschülern gegenüber bedeutend im Vorteil; denn sie haben nicht nötig, sich zu den Kenntnissen und Fertigkeiten, die beim Examen verlangt werden, nach der entsetzlichen geisttödenden Methode drillen zu lassen. Die Frauen mögen endlich den heillosen Irrtum aufgeben, dafs für sie oder überhaupt für irgend einen Menschen und den allgemeinen Fortschritt in den Wissenschaften, das Heil von der gegenwärtigen Gymnasialbildung abhänge! Leider sind auch die Lehrerinnen-Seminarien in ihrer gegenwärtigen Einrichtung für die jungen Mädchen eher schädlich als nützlich. Von einer sorgsamen theoretischen und praktischen Vorbereitung für ihren Lehrberuf kann nirgends die Rede sein, denn dazu fehlt es an Zeit und an der so höchst nötigen gut geleiteten Übungsschule. Die jungen Mädchen, die noch halb in den Kinderschuhen stecken, haben für die wenigen Probelektionen, die man ihnen gewährt, weder Interesse noch Verständnis und setzen ihr Hauptstreben nur in das eine grofse, schwer gefürchtete Ziel, das Lehrerinnen-Examen zu bestehen, mit guter Manier zu einem gestempelten Zeugnis zu gelangen. Man richte nur die verschiedenen oben geforderten Abiturienten-Prüfungen ein und gebe den Mädchen, welche dieselben bestehen, das Recht zu den Universitätsstudien, so werden gar viele der gröfseren Anstalten sehr bald mit der nötigen Erweiterung vorgehen. Damit wird dann die Einrichtung von Mädchengymnasien von selbst überflüssig. —

Dies ist in kurzen Zügen der Gedankengang des klassischen Buches, das nicht zu flüchtiger Lektüre geschrieben ist und nicht zu einem oberflächlichen Genusse dienen soll, sondern ein dauernder Freund und Berater sein will, da man über Erziehung nicht oberflächlich und leichtsinnig reden darf. Der Verfasser als freisinniger und freimütiger Mann strebt nicht nach Lob und nicht nach Ehre, nicht einmal nach Anerkennung; auch bringt die Arbeit nicht den geringsten Gewinn an Geld oder Gut. Reine, lautere Liebe hat den Verfasser zu seinem allseitig gediegenen Werke veranlafst, um der Welt eine bessere Zukunft zu verschaffen, um bessere Charaktere zu erziehen und eine edlere Gesinnung zu verbreiten.

Pädagogische Tagesfragen.

Unsere Fachpresse im Jahre 1894. (III.)

Auf dem Gebiete des **Religionsunterrichts** beherrscht zunächst noch die Schulbibelfrage die Gemüter. Dr. Paul Bergemann fafst die Gründe gegen die Vollbibel zusammen (Deutsche Blätter Nr. 1—6): »1. Die Bibel enthält ganze Abschnitte, welche sich für die Schule nicht eignen: a) Vieles geht über das Verständnis der Kinder völlig hinaus. b) Manches ist ohne jeden tieferen erbaulichen Wert für die Kinder. c) Einiges ist so beschaffen, dass das sittlich-religiöse Leben der Jugend durch das Lesen desselben geradezu gefährdet und geschädigt werden kann. 2. Die Gesamtbibel enthält viel mehr Stoff, als in der Schule behandelt und durchgearbeitet werden kann; sie eignet sich daher nicht als Schulbuch, denn ein solches, von dem nur der geringste Teil seines Inhaltes durchgenommen werden kann, ist eben eo ipso als Schulbuch untauglich; diese Bezeichnung enthält dann eine contradictio in adjecto. 3. Die Vollbibel, als Schulbuch benutzt, kann dadurch nur in ihrem Ansehen geschmälert werden. 4. Das Überschlagen ganzer Abschnitte der Bibel beim Lesen in der Schule, das doch auch nur als Auskunftsmittel gegen die unter 1a—c und etwa noch unter 2 Gesagte, gelten kann, ist nicht nur unzureichend, sondern geradezu vom Übel gegenüber solchen Stellen, welche ihrer sittlichen Anstöfsigkeit wegen übergangen werden. — Zu der durch das bekannte Buch eines christlichen Theologen, man vermutet als Verfasser den sächsischen Pastor Dr. Katzer, auf die Tagesordnung gesetzten Frage über die Stellung des A. Test. veröffentlicht Schulrat Grüllich eine Abhandlung: »Über Berechtigung und Umfang der alttestamentlichen Geschichte in dem Religionsunterrichte der christlichen Volksschulen« (Schule und Leben 13). Das Alte Testament ist ein Führer hin zum Menschensohn, zum Heiland und Erlöser. Aber wir verwerten das Alte Testament nicht blos im Sinne des Reichsgedankens, sondern an sich sollen uns die Geschichten dazu dienen, religiös-sittliches Leben in den Kindern

zu wecken und zu nähren. Unter Beachtung der Auffassungskraft der Kinder und der verfügbaren Zeit sind nur die Stoffe in Geschichte und Lehre auszuwählen, die unentbehrlich sind für die elementare Auffassung des göttlichen Heilsplanes und seine Verwirklichung, und solche, die in der That eine religiös-ethische Wirkung auszuüben vermögen, die den systematischen Religionsunterricht unterbauen, unterstützen, beleben und in seiner Wirkung kräftigen. — Zur Katechismusfrage, die noch immer ihrer Lösung harrt, macht Scherer-Worms (Schulbote für Hessen Nr. 13, 14) folgende Vorschläge: 1. In den sechs ersten Schuljahren bilden die religiös-sittlichen Lehrstoffe der Bibel in anschaulich-ausführlicher Form den Stoff des Religionsunterrichts; im Mittelpunkt desselben müssen Leben und Lehre Jesu stehen; an sie schliefsen sich die religiös-sittlichen Lehrstoffe der deutschen Nationallitteratur ergänzend an. In der Hand der Kinder befindet sich ein »Lesebuch«, in welchem diese Stoffe enthalten sind; Auswahl, Anordnung und Darstellung findet nach pädagogischen Grundsätzen statt. 2. In den beiden letzten Schuljahren wird dieser Stoff wiederholt, erweitert und vertieft, und die daraus gewonnenen religiös-sittlichen Lehren werden in inneren (logischen, kausalen) Zusammenhang gebracht. In der Hand der Kinder befindet sich ein »Leitfaden« (Schulkatechismus), in welchem die Lehrstoffe und die Lehren geordnet zusammengestellt sind; Auswahl, Anordnung und Darstellung findet nach pädagogischen Grundsätzen statt. 3. Der »Kirchenkatechismus« verbleibt dem Konfirmandenunterricht. — »Über Katechismusunterricht und Gemütsbildung« verbreitet sich Theodor Franke (Schles. Schulztg. 10, 11): Bei der Gemütsveredelung kommt es hauptsächlich auf die Betrachtung und Beurteilung von Gesinnungsverhältnissen an. Nur durch die gefühlsmäfsige und die von lebhaften Gefühlen des Wohl-, oder Mifsfallens begleitete Betrachtung von Einzelgesinnungen wird ein entscheidender Einflufs auf die Ausgestaltung des kindlichen Gemütes ausgeübt. Das Aufblitzen des sittlichen Wertgefühls erreicht man aber nicht durch eine rein begriffliche Beweisführung, wie sie uns in den dogmatisch, theologisch und systematisch durchhauchten Katechismusbearbeitungen entgegentritt. Man kann das Kind nur dann ergreifen, wenn man ihm nicht nur Lehrstoff zur gedächtnis- oder auch verstandesmäfsigen Aneignung vorlegt, sondern wenn es durch unterrichtliche Kunst veranlafst wird, sich in die Lage der besprochenen Personen zu versetzen. Von dieser Aufgabe kann der Katechismusunterricht nicht entbunden werden, sobald man zugiebt, dass er nicht blofs dem Zögling die Kenntnis des Gemeindebekenntnisses zu vermitteln hat, sondern auch ein Witwenscherflein zur Gemütsbildung beizusteuern verpflichtet ist. Die Lehrweise hat zunächst

das Gefühl anzuregen, ihm den Richterspruch zu entlocken; hierauf kommt das gefühlsmäfsige Urteil vor den Gerichtshof des prüfenden Verstandes, der dasselbe verbessert, wo es nötig ist, bestätigt und begründet. — Wenn diese Forderung begründet ist, dann hat der Katechismus keinen Anspruch auf die zentrale Stellung. Das führt Pfarrer Glock in einem Artikel aus (Bad. Schulztg. Nr. 26): Nicht dem Katechismus, sondern der biblischen Geschichte gebührt die Führerschaft unter den Fächern des evangelischen Religionsunterrichtes. Zu dem biblischen Geschichtsunterricht allein stehen die übrigen Fächer in einem naturgemäfsen Verhältnis, teils ihn ergänzend und illustrierend (Geistliche Lieder und Bibelkunde), teils ihn geschichtlich fortführend (Religionsgeschichte), teils ihn begriffsmäfsig und erbaulich abschliefsend. — Die »Bedeutung des Religionsunterrichts für die Charakterbildung« weist G. Voigt-Barby nach (Schule und Leben Nr. 20). Für die christliche Weltanschauung ist das sittliche Verhalten Darstellung des religiösen Verhältnisses zu Gott und das religiöse Verhältnis zu Gott Wurzel des sittlichen Verhaltens. Sittlichkeit und Religion bilden eine untrennbare Einheit. Demnach beruht der Zusammenhang zwischen dem Religionsunterricht und der Charakterbildung darauf, dafs a) der Religionsunterricht in der Charakterbildung das von ihm unabtrennbare Ziel zu suchen hat; b) die Charakterbildung in dem durch den Religionsunterricht begründeten Vorstellungskreis ihre unentbehrliche Grundlage findet. Die Versuche, die Charakterbildung von der religiösen Grundlage loszulösen, sind unhaltbar, nicht deshalb, weil die sittlichen Ideen nicht an sich für den einzelnen, ohne dafs er sie mit dem Gedanken an Gott verknüpfe, schlechthin verbindliche Kraft besitzen könnten, sondern deshalb, weil a) die Gewifsheit des höchsten Gesetzgebers für den noch nicht auf das Gute selbst gerichteten Willen der sittlichen Idee auf dem für einen so beschaffenen Willen allein möglichen Wege die autoritative Stellung sichert; weil b) auch der auf das Gute selbst gerichtete Wille der Gewifsheit einer teleologischen Abzweckung der Weltentwickelung, wie sie nur durch den Gedanken Gottes verbürgt werden kann, bedarf, um in der Richtung auf das Gute zu verharren; weil c) auch der auf das Gute selbst gerichtete Wille die Gewifsheit der heiligenden und vergebenden Gnade, wie sie nur von Gott ausgehen kann, nicht entbehren kann. Der christliche Religionsunterricht insbesondere ist imstande, der Characterbildung die hiernach erforderlichen Dienste zu leisten, indem er a) den Gedanken des höchsten Gesetzgebers festhält, denselben aber dahin vertieft, dafs der Gesetzgeber zugleich als Vater erkannt und damit zu den Menschen in ein Verhältnis gesetzt wird, vermöge dessen dieser das in Gottes heiligem Willen begründete sittliche

Gebot aus dem Motiv dankbarer Gegenliebe in seinen eigenen Willen aufnimmt und damit seines gesetzlichen Characters entkleidet; b) in dem Gedanken des übersinnlichen und unvergänglichen Gottesreiches, welches Jesus als den Inhalt des Evangeliums verkündigt hat, die Verwirklichung des Guten als das Ziel der Weltentwickelung verbürgt; c) in der Erscheinung Jesu, welche für christlichen Religionsunterricht den einheitlichen Mittelpunkt bezeichnet, die Gewifsheit der in Jesus offenbar gewordenen Gnade Gottes begründet. Endlich ist der christliche Religionsunterricht für die Characterbildung von unmittelbarer Bedeutung, insofern in der geschichtlichen Erscheinung Jesu die Anschauung des vollendeten sittlichen Ideals gegeben ist. — Deshalb ist auch die von Otto Ernst aufgeworfene Frage: »Religion oder Litteratur als Zentrum des Volksschulunterrichts?« nicht mit Ernst, der den Straufsschen Gedanken einer ästhetischen Erziehung erneuern will, zu gunsten der Litteratur, sondern mit R. Bendix (Pom. Blätter Nr. 16—19) zu gunsten der Religion zu entscheiden.

Auf dem Gebiete des **Geschichtsunterrichts** haben die Anregungen des Kaisers in den letzten Jahren eine lebhafte Bewegung hervorgerufen. Stephan unternimmt es (Neue Päd. Ztg. Nr. 6, 7) das Ergebnifs daraus zu ziehen: Der Geschichtsunterricht hat die Aufgabe, die religiös-sittliche Bildung zu fördern, den geschichtlichen Sinn zu wecken und zu üben und das Verständnis der Gegenwart anzubahnen, vaterländische Gesinnung und Liebe zum Königshause fest zu gründen. Was die Auswahl des Stoffes anlangt, so hat sich der Geschichtsunterricht zu beschränken auf die Behandlung der deutschen Geschichte und die aufserdeutsche Geschichte nur so weit zu berücksichtigen, als zum Verständnis der biblischen wie der nationalen Geschichte unumgänglich nötig ist, der Kulturgeschichte einen ihrer Bedeutung entsprechenden Platz einzuräumen, die Kriegs- und Regentengeschichte auf das Notwendigste zu beschränken, durch Heimatskunde und Behandlung der heimatlichen, bez. deutschen Sage auf der Mittelstufe das Verständnis für die eigentliche Geschichte anzubahnen, die Geschichte der neueren und neuesten Zeit mehr als bisher zum Gegenstand der Behandlung zu machen. Bei der Darbietung und Verarbeitung des Stoffes ist folgendes zu berücksichtigen: Der Geschichtsunterricht ist den Kindern nicht ausschliefslich in der Form der Erzählung zu bieten; im Interesse der Selbstthätigkeit und Selbständigkeit empfiehlt sich die Verarbeitung von Quellenstoffen, wie auch der darstellende Unterricht; der Geschichtsstoff ist in klarer und anschaulicher, der kindlichen Fassungskraft entsprechender Weise zu behandeln; die geschichtliche Darstellung hat sich der gröfsten Wahrhaftigkeit zu befleifsigen; durch planmäfsige Wiederholungen ist der Ge-

schichtstoff den Kindern sicher einzuprägen. — Infolge der kaiserlichen Anregung beschäftigte sich bekanntlich auch der Münchener Historikertag mit der Frage des Geschichtsunterrichts. Dr. Martens vertrat dort die Ansicht, der Geschichtsunterricht müsse die Jugend zum Staatsbewufstsein erziehen; er hatte die höheren Schulen im Auge. Vom Standpunkte der Volksschule aus untersucht jetzt Th. Franke das »Staatsbewufstsein als Zweck des Geschichtsunterrichts« (Frankf. Schulzeitung Nr. 2, 3). Das Staatsbewufstsein ist nicht als einziger Zweck des Geschichtsunterrichts aufzufassen, es bildet einen Teilzweck desselben. Es gilt als der Inbegriff der Kenntnisse über das Verhältnis des einzelnen zur Gesamtheit und als einzelpersönliche Gesinnung, sich den Erfordernissen der Gesamtheit willig zu fügen. Die Liebe zu und die Achtung vor dem Staatsoberhaupte gehört wesentlich zu der rechten Gesinnung gegen die Gesamtheit, da das Staatsoberhaupt als die verdichtete Vergeistigung des Staatsprozesses im idealen Sinne aufzufassen ist. In dieser sozialen Aufgabe des Geschichtsunterrichts sind auch die volksschulmäfsigen Belehrungen über Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde eingeschlossen, soweit sich diese ungezwungen an die geschichtlichen Lehraufgaben angliedern lassen. Die Vorbereitung des Schülers für seine dereinstige Teilnahme an den Aufgaben der Gegenwart ist eine zweifache. Sie ist erkenntnismäfsiger Natur: der Schüler wird über die gegenwärtig in Staat, Kirche, Reich, Volkswirtschaft und Gesellschaft bestehenden Ordnungen und Verhältnisse aufgeklärt. Sie ist gesinnungsmäfsiger Natur, insofern, als der Geschichtsunterricht eine solche Willensrichtung weckt und befestigt, die den Zögling antreibt, seine künftigen Pflichten als Staatsbürger zu erfüllen. Diese offenbart sich als Unterordnung unter das Allgemeine: als Familiensinn, als Gemeingeist, als Vaterlandsliebe, als Achtung vor dem Staatsoberhaupte und den Gesetzen. Was der Geschichtsunterricht gegen die Sozialdemokratie leisten kann, besteht nur darin, dass er die sozialen Tugenden und die sozialsittliche Gesinnungsweise zu fördern sucht. — »Gegen die Systeme im Geschichtsunterricht« wendet sich Th. Franke in einer zweiten Abhandlung (Deutsche Schulpraxis Nr. 5—8): 1. Der volksschulmäfsige Geschichtsunterricht mufs auf die Systeme vollständig Verzicht leisten. Gründe: die bisher als Systemsätze bezeichneten Gedanken verdienen zumeist dieses hochwissenschaftliche Prädikat gar nicht. Der wirkliche Abstraktionsgrad unserer Schulbevölkerung ist der Abstraktionshöhe der im wissenschaftlichen Sinne mit Recht als Systeme zu bezeichnenden Sätze durchaus nicht gewachsen. Die Geschichtswissenschaft hat vielfach noch gar keine wirklichen Systeme aufzustellen vermocht; insbesondere ist es ihr noch nicht gelungen, Entwickelungsgesetze zu entdecken; daher

muss sich der Geschichtsunterricht vorwiegend auf die Geltungsgesetze beschränken. Der bildende Wert der Geschichte beruht nicht in ihrem Allgemeinen, sondern in ihrem Besonderen. 2. Die Systeme müssen durch Zusammenfassungen und Ordnungen und Längsschnitte ersetzt werden. Gründe: Zu dieser Arbeit liegt im Kinde ein dringendes Bedürfnis vor; die Masse des Einzelstoffes mufs durch höhere Bewufstseinsinhalte gegliedert und geordnet werden. Durch diese Verdichtungen und Vertretungen tritt das Kind die Herrschaft über sein geistiges Eigentum an und ist fähig, dieses weiter zu verarbeiten. Durch die zu erarbeitenden Längsschnitte gewinnt das Kind tiefere Einblicke in den Gang der Entwicklung der verschiedenen Kulturseiten. Diese Zusammenfassungen, Ordnungen und Längsschnitte entsprechen nicht blofs der kindlichen Geistesreife, sondern auch der Natur des Geschichtsstoffes. —

Schreiten wir zur Methodik des **Sprachunterrichts** fort, so haben wir zunächst eine Abhandlung von Ehrat zu erwähnen: »Vorbedingungen eines gedeihlichen Sprachunterrichts« (Österr. Schulbote Nr. 2, 3): In erster Linie ist das Kind zu berücksichtigen, die Eigenarbeit seines Denkens, Fühlens und Wollens in dessen verschiedenen Alters- und Entwickelungsstufen, die Vorstellungen, Gemüts- und Willensregungen, die seinen Geist zuweilen beschäftigen, der Grad jenes Dranges, durch den es sich zur Veräufserlichung, besonders zur sprachlichen Mitteilung seiner Geistesvorgänge genötigt sieht, die natürlichen Ursachen und die moralischen Beweggründe, die zu solcher Äufserung zwingen, — die Mittel zum Gedanken- und Gefühlsausdruck, und dem zufolge die Entwickelungsstufe seiner Sprachorgane und der ihm zur Verfügung stehende Vorrat von Lauten, Wörtern und Satzformen, die gröfsere oder geringere Möglichkeit, diesen Sprachvorrat zuweilen zu bereichern und zum geschmeidigen Werkzeug des Geistes zu gestalten, — die gerade vorhandene Möglichkeit, den Gehalt des Geistes selbst zu bereichern und zu veredeln, ihn durch den litterarischen und realistischen Unterricht zu höheren, sich einerseits ganz genau unterscheidenden und andererseits in ihren verwandten Beziehungen sich innigst verschmelzenden Gebilden emporzuführen und diese wieder durch eng sich an sie schmiegende, vollendetere und feinere Ausdrucksformen zu klären und scharf zu begrenzen. — Daraus folgt für den Lehrer die Notwendigkeit, sich fortwährend den im kindlichen Geist eben vorhandenen Reichtum der Phantasiebilder, sowie auch zugleich jene Vorstellungen sich möglichst annähernd zu vergegenwärtigen, welche etwa zur Begriffsbildung geeignet sind — ferner sich zu vergegenwärtigen, wohin sich das Interesse des Kindes wenden kann und will, — ob es rätlich sei, demselben entgegenzukommen, es zu stärken,

ihm weitere Kreise zuzuführen, in welchem Grade seine Gefühle und Neigungen, den seine Teilnahme beanspruchenden Gegenständen gewidmet sind, ebenso, sich sodann vor Augen zu halten, welche dem Kinde bereits bekannten Sprachformen sich zum adäquaten Ausdrucke seiner Vorstellungen, Gefühle und Urteile darbieten, und welche etwa diesen hinzugefügt werden können, um diesen Ausdruck entsprechend zu vervollständigen und nach jeder Richtung nach und nach möglichster Vollendung entgegenzuführen. — Durch Umgang und fleifsiges Studium der besonders seinen Schulort und Schulbezirk betreffenden Volkslitteratur und der geographischen und ethnographischen Eigentümlichkeiten seines Schulkreises und der zum Verständnis der tieferen Ursachen seines gegenwärtigen Zustandes notwendigen Antezedentien kann der Lehrer dazu gelangen, in die begriffliche und sprachliche Weiterentwickelung der ihm anvertrauten Zöglinge zweckmäfsig und planmäfsig einzugreifen. Ohne so in das geistige Schauen und Fühlen und in die Sprechweise der Jugend und des Volkes eingeweiht zu sein, wird der Lehrer in den Geist der Kinder nur fremde und darum nicht oder nur schlecht gedeihende und keine edlen Früchte tragende Reiser einpfropfen. — Von der »Pflege eines guten Vortrages für deutsche Poesie und Prosa« handelt eine Abhandlung von Dir. Hessel (Mädchenschule Nr. 6): Poesie: Lautreine und deutliche Aussprache ist erstes Erfordernis. Sie wird erschwert durch die Umgangssprache, durch die Mundart, durch die Mundfaulheit, durch die Wahl zu langer Gedichte. Der mundartlichen Aussprache mufs durch phonetische Belehrung entgegengewirkt werden, der Mundfaulheit durch unablässige Übung. Vollständigkeit der Aussprache mufs verlangt werden; Zungen-r ist zu begünstigen. Kürzere Gedichte in getragenem oder frischem Tone sind zu bevorzugen. Den Wiederholungen in der Musik entsprechen beim Vortrag die Pausen. Auch am Ende jeder Verszeile ist eine kurze Pause zu machen. Dehnung der Vokale und Liquiden hat je nach Bedürfnis einzutreten. Auch das leise Sprechen ist zu üben, besonders beim Chorsprechen. Die richtige Betonung wird in der Regel durch den Rhythmus angedeutet. Gedichte sollen vom Lehrer nicht sofort ganz vorgelesen werden; Erzielung eines sogenannten Gesamteindrucks ist eine Täuschung. Die Schule kann nicht kunstmäfsigen Vortrag im engeren Sinne erzielen wollen. — Prosa: Das Lesen ist gut, wenn es ein Abbild der Rede ist. Dies Ziel kann bei Kindern erreicht werden, wenn die Lesestücke innerhalb ihres Gedankenkreises liegen. Schon die Fibel mufs so früh wie möglich nur zusammenhängende Stücke bieten. Mechanisches, logisches, ästhetisches Lesen bilden ein Ineinander, kein Nacheinander. Einprägen realistischer Wissensstoffe in den Lesestunden ist schädlich. Lesebücher mit Illustratio-

nen sind verwerflich. Die Kinder sollen nicht mit den Augen lesen, sondern mit den Lippen. Die Lesestücke, die statarisch gelesen werden sollen, dürfen nicht mehr als eine Druckseite umfassen, wohl aber weniger. Die Pausen werden nur teilweise und mangelhaft durch die Satzzeichen ausgedrückt; richtiger ist die Einteilung der Sätze in Wortgruppen. Jede Wortgruppe bildet für die Aussprache eine Einheit, auch für das Atmen. Der Lehrer mufs in der Regel vorlesen, aber nur wenig auf einmal. In Betonung und Pausen darf er dabei etwas übertreiben. — »Ueber die Behandlung der Gedichte« veröffentlicht Seminarlehrer Wagner eine Abhandlung (Schule und Leben Nr. 1—3): Die Überschrift und der Name des Dichters werden nicht mitgelesen. Ein Gedicht entsteht immer ohne Titel und ist ohne Titel das, was es ist. Es genügt, dafs die Gedichte im Lesebuche Titel haben des leichteren Aufschlagens wegen. Auch die Biographie des Dichters ist wegzulassen. Ausgenommen sind nur solche Dichter, welche als Personen geeignet sind, Interesse und Begeisterung zu erwecken. Ich wüfste nur Körner zu nennen. Durchaus unharmonisch ist es, wenn eine Strophe von einem, die andere Strophe von einem anderen Schüler gelesen wird, Wechselreden natürlich ausgeschlossen. Besonders unharmonisch ist es, wenn eine Strophe von einem Schüler, die andere vom Chor gesprochen wird. In der antiken Tragödie sang der Chor nur, das Sprechen besorgte allein der Chorführer. Was in einem Gedichte unklar ist, erkläre der Lehrer und überzeuge sich dann durch Fragen, ob er verstanden ist. Vollständiges Erklären ist zuweilen ein grofser Fehler (Goethe's: Gefunden.). Grofses Gewicht wird darauf gelegt, dafs angegeben wird, infolge welcher Veranlassung ein Gedicht entstanden oder welcher Stoff benutzt worden ist. Wir wissen zwar von einigen Gedichten die Veranlassung; sie werfen aber herzlich wenig Licht auf die Dichtungen. Schwabs »Gewitter« wird nicht besser und nicht schlechter, ob es durch die Zeitungsnotiz oder durch ein Gewitter veranlafst wurde. Man kann auch durch Kenntnisse und Scharfsinn leicht irre geführt werden. Schiller wurde zum »Taucher« durch die Betrachtung eines Mühlbaches und die homerische Schilderung der Charybdis veranlafst und war sehr erstaunt, als Schlegel entdeckte, er habe die Geschichte von Nicolo dem Fischer umgedichtet. Auch das Zergliedern ist zu verwerfen. — »Gesichtspunkte für Behandlung, Auswahl und Anordnung der deutschen Gedichte« stellt Otto Schulze auf (Deutsche Blätter Nr. 44, 45): Die Behandlung mufs in allem der Eigenart des dichterischen Erzeugnisses entsprechend sein: reine Freude auf den leichten Schwingen der empfänglichen kindlichen Seele zu hellem Jubel emporsteigen, Teilnahme und Schmerz durch zarte Rührung bis zum Ergriffensein sich steigern

lassen. Der ganze hohe Zauber einer grofsen reinen Dichterseele mufs aus dem toten Worte in hehren Weiheklängen die Saiten des Gemütes zum Tönen bringen und Geist und Herz ganz erfüllen und ergreifen. Ein oberflächliches Zerpflücken thut's nicht und der billige Hinweis, man müsse ein Gedicht durch sich selbst wirken lassen, erst recht nicht; durch rechte Versenkung jedoch, in das dichterische Fühlen und Wollen, durch wahrhaft poetische Ausmalung aller sich erschliefsenden Verhältnisse wird man einer nachhaltigen Einwirkung niemals verlustig gehen. Das ist am besten möglich bei einer gruppenweisen Behandlung der Gedichte; diese hat den Vorteil, dafs wir einmal viel Schätze dieser Litteratur dem Gemüte nahe führen, sie macht eine breite Erklärung zumeist überflüssig, es erklärt ein Gedicht das andere, und nach kurzem Verweilen und fast selbstverständlicher Weckung eindrücklicher Gedankenreihen steht Höhepunkt bei Höhepunkt. Die Grundsätze für die Wahl irgend einer Gruppe sind zu entnehmen entweder dem Verlaufe des Naturlebens im Jahreskreise oder dem gesamten Unterrichtsstoff. Der Mafsstab für das richtige Verständnis ist das Lesen, das wichtigste bei der Durchnahme von Gedichten ist darum das Einüben des Lesevortrages. — Gesichtspunkte für die Behandlung des »Sprichwortes in der Volksschule« stellt Dir. Gesell auf (Allg. D. Lehrerztg. Nr. 18). Er unterscheidet drei Stufen der Verwertung. Die erste Stufe besteht in dem Aufsuchen, Feststellen und Anordnen der Sprichwörter. Beides kann unter verschiedenen Gesichtspunkten und mündlich oder schriftlich erfolgen. Die zweite Stufe besteht in der Erklärung oder Erläuterung. Diese mufs eine doppelte sein: die wortliche und die symbolische. Den Schlufs bildet die Anwendung und Einübung des Durchgesprochenen. Wir gehen dabei aus von dem Aufsuchen solcher, die mit den behandelten gleichen oder ähnlichen Inhalt haben, oder solcher, die zu jenen einen Gegensatz bilden. Die Krone dieser Übungen besteht in der Anfertigung kleiner Aufsätze über besonders wichtige Sprichwörter. — Einen Beitrag zum methodischen Ausbau der Hildebrand'schen Anregungen liefert die Abhandlung »Wortbildung und Wortbedeutung« (Allg. Deutsche Lehrerztg. Nr. 41—43): Die Kenntnis der Wortbildung und Wortbedeutung verhilft zu einem tieferen Verständnisse abstrakter Bezeichnungen, bietet vortreffliche Anknüpfungspunkte für kulturgeschichtliche Betrachtungen, weckt das Interesse an der Mundart und lehrt sie schätzen als ein Mittel zur Belebung und Vertiefung des Sprachunterrichts, fördert das Verständnis der dichterischen Sprache und ist ein Prüfstein für die Reinheit und Wahrheit des Ausdrucks. Wird die grammatische Sprachbetrachtung durch die Wortbedeutung ergänzt, so wird die Sprachlehre aus ihrer Zugehörigkeit zu

den formalistischen Fächern herausgehoben und erhält eine Mittelstellung zwischen dem Sach- und Formenunterrichte. — »Zur Psychologie des Diktats« veröffentlicht Dr. Kahl eine experimentell fundierte Abhandlung (Kath. Zeitschr. f. E. u. U. Nr. 4): Zu warnen ist vor den zu langen Diktaten, weil die Ermüdung jene psychischen Funktionen, in deren ungestörten Ablauf die Gewähr für richtige Schreibung liegt, hemmt oder gänzlich aufhebt. In der Ermüdung steigt die Fehlerzahl, und es mufs verhütet werden, dafs die Schüler viele Fehler machen, damit nicht die falschen Wortbilder sich festsetzen. Die Diktate sollten sich an bekannte besprochene Lesestücke anschliefsen, damit eine weitere Hauptfehlerquelle, die falsche Apperzeption, verstopft werde. Mit der Mundart der Schüler mufs sich der Lehrer soweit vertraut machen, dafs er die wichtigsten Abweichungen zwischen Mundart und Schriftsprache kennt und sie in den Diktaten berücksichtigen. Denn darin liegt eine dritte Fehlerquelle. — Über die »Aufsatzübungen« entwickelt Dr. Fr. Sachse folgende Sätze (Leipziger Lehrerztg. Nr. 45): 1. Der Aufsatz soll nicht nur eine schriftliche Wiedergabe angelernter Wissensstoffe sein, sondern er soll aus eigener geistiger Bethätigung des Kindes hervorgehen. 2. Die Stoffe desselben sind dem Anschauungs- und Vorstellungskreise des Kindes zu entnehmen, seinem sinnlichen sowohl als seinem geistigen, sind eng zu begrenzen und müssen einer konkreten Behandlung fähig sein. 3. Die sprachliche Darstellung entwickelt sich aus und mit dem Gedanken. — Eine besondere Pflege der sprachlichen Form verlangt eine Preisarbeit der Allg. D. Lehrerztg. (Nr. 12, 13): »Der stilistische Anschauungsunterricht in der Volksschule.« Die stilistische Formbildung hat ein Vierfaches in Betracht zu ziehen: Die Wahl des Ausdrucks, die Satzbildung, die Gedankenfolge und die Verbindung der einzelnen Sätze. Nur wenn das Gefühl für diese Rücksichten geklärt wird, dürfen wir vom Aufsatzunterricht bessere Erfolge erwarten. Den geeignetsten Stoff für einen stilistischen Anschauungsunterricht liefert das Lesebuch mit seinen Musterstücken; denn nur hier sind die Voraussetzungen vorhanden: feststehende stilistische Form, die also wiederholte Betrachtung zulässt, und Übereinstimmung von Inhalt und Form. Jede Lesestunde gestaltet sich schon dann zu einer Art stilistischen Anschauungsunterrichts, wenn die Schüler angeleitet werden, den Inhalt des Gelesenen durch blofses Hören aufzufassen. Die Klangwirkung im Ohre bringt dem Kinde die Harmonie zwischen Form und Inhalt am deutlichsten zum Bewufstsein, das für ästhetische Eindrücke empfängliche Gehör ist der beste Vermittler stilistischer Einsicht. Sodann aber sind die Musterstücke auch nach ihrer Form einer unterrichtlichen Behandlung zu unterziehen, selbstredend nur unter

vollständiger Erfassung des Inhaltes. Das Schreiben ist für die Stilbildung von untergeordneter Bedeutung. Der Schwerpunkt der Stilbildung liegt in der Pflege der mündlichen Rede. — Als eine neue Art der Lautgewinnung beim Schreiblesen empfiehlt P. Tesch (Aus der Schule VI. 5) die »Stammdingwortmethode«, welche ein Dingwort aus einer Gruppe herausnimmt und in den Mittelpunkt der unterrichtlichen Thätigkeit stellt, das Leitstern für die Sprechübungen ist, und aus dem die Laute abgelöst werden, die beim Lesen zur Verwendung kommen und deren Zeichen beim Schreiben dargestellt werden. Sie entwickelt die einfachen Vokale und Zweilaute aus Wörtern, deren erste Silbe nur aus einem Laute besteht, die Umlaute und Konsonanten werden sodann aus Dingbenennungen gewonnen, die vollständig zerlegt, gelesen und geschrieben werden. —

Die durch Junge und die Herbartianer hervorgerufene, auf die Reform des **naturkundlichen Unterrichts** gerichtete Strömung setzt noch immer zahlreiche Federn in Bewegung. Doch fehlt es vielfach an der notwendigen Beherrschung des Stoffes nach der litterarischen Seite hin, so dafs oft nur zum zehntenmal gesagt wird, was bereits schon neunmal gesagt wurde. Jedenfalls ist der Höhepunkt überschritten, und es ist an der Zeit, das Ergebnis der Bewegung festzustellen. In Bezug auf eine Seite unternimmt das Theodor Franke in einer Abhandlung: »Junge oder Lüben?« (Period. Bl. f. n. U. 1.). Junge ist ein Feind des beschreibenden Formalismus und Mechanismus. Die Folgerungen aus der Lehre vom Interesse geben ihm Recht. Die Beschreibung darf nicht als Selbstzweck auftreten und den Hauptanteil der naturgeschichtlichen Lehrstunde für sich beanspruchen. Lüben und seine Nachfolger beschrieben nicht nur, sie beschrieben vor allen Dingen nicht kindlich und nicht volkstümlich, sondern sofort mit allem wissenschaftlichem Kunstgeschirr. Es war kein Fehler, dafs er von der Beschreibung ausging, sondern, dafs er nicht über sie hinausging; denn die Beschreibung ist ein notwendiger und unabtrennbarer Teil jeder naturgeschichtlichen Lehreinheit. Also: erst Lüben, dann Junge! Nachdem der Schüler das Was kennen gelernt hat, soll er das Warum erkennen, nachdem er die Thatsachen geschaut und gesammelt hat, soll er die Ursachen denkend begreifen. Die Beschreibung als die sprachlich geformte sinnliche Anschauung bildet, wie dies Franke an einer andern Stelle (Prax. d. Erziehungsschule 1) näher ausführt, die erste der »Stufen einer naturgeschichtlichen Lehreinheit«. Daran reiht sich die Stufe des Denkens, hier handelt es sich um Aufsuchen der Ursachen und Zwecke, nicht um allgemeine Erkenntnisse, sondern nur um die Ursachen und Zwecke für den bestimmten Fall. Dann folgt die Stufe der Ordnung und als letzte die der

Übung und Anwendung. Auch R. Seyfert zerlegt in seiner Arbeit »Die Behandlung der Einzeldinge im naturkundlichen Unterricht« (Deutsche Schulpraxis Nr. 10, 11, 13) die Stufe der Synthese in zwei Teile: die Feststellung des Thatsächlichen und die denkende Verknüpfung der Thatsachen. Das Thatsächliche wird festgestellt durch die sinnliche Wahrnehmung oder durch Mitteilung, dieser Teil der Arbeit gipfelt in der klaren und deutlichen, richtigen Vorstellung und schliefst ab mit der Beschreibung und der zusammenhängenden Darstellung der Lebensweise. In einer zweiten Arbeit (D. Schulpr. Nr. 9) »Die Verbindung der einzelnen Zweige der Naturwissenschaft, abgeleitet aus dem Ziele des Faches«, sucht Seyfert das Prinzip der Kulturarbeit, wie es Otto W. Beyer in seinem Werke »Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule« aufgestellt hat, in die Praxis zu überführen. Der Gesichtspunkt der menschlichen Arbeit ist für einzelne Zweige der Naturwissenschaften ein zusammenfassendes und Richtung gebendes Prinzip. Nur mufs diese Reihe unter einen anderen Oberbegriff gefafst werden als den der Natur. Die Bezeichnung Wirtschaftskunde würde sachlich viel zutreffender sein. Die Zweige der Naturwissenschaften müssen zusammengefafst werden in zwei Reihen, von denen die eine, die Naturkunde im engeren Sinne (Botanik, Zoologie, Mineralogie, insbesondere als Bodenkunde, und Menschenkunde) das Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur sich als Ziel steckt, die andere, die Wirtschaftskunde (Physik, Chemie, technische Mineralogie, Technologie und Gesundheitslehre) die menschliche Kulturarbeit als leitendes Prinzip hat. Diese beiden Reihen in einander aufgehen zu lassen, ist nicht ratsam, wohl aber ist darauf Bedacht zu nehmen, so oft als möglich Brücken zwischen ihnen zu schlagen. — Eine über Junge herausgehende Berücksichtigung der Entwickelungslehre fordert Jenson in seinem Artikel: »Wie ist im naturgeschichtlichen Unterricht der Volksschule das Werden in der Natur zu berücksichtigen?« (Päd. Ztg. Nr. 46, 47): Nicht das auf den Thatsachen der Vererbung und der Anpassung aufgebaute spekulative Lehrgebäude soll in den Lehrplan aufgenommen werden, wir haben es in der Volksschule nur mit der Betrachtung bestimmter, an allen Lebewesen zu beobachtenden Thatsachen zu thun. Dafs sich jeder Organismus nach Bau und Lebensverrichtungen seiner Umgebung anpafst, ist heute ein ebenso allgemein anerkanntes, biologisches Grundgesetz, wie das von der Vererbung. Die Anpassungslehre mufs Prinzip innerhalb des gesamten naturgeschichtlichen Unterrichts werden, und zwar um so mehr, als sie nicht nur zur »selbständigen Beobachtung« und »sinnigen Betrachtung« der Natur führt, sondern auch all-

gemein erziehlich wirkt. — Im Gegensatz zu Jensen gelangt die Arbeit »Naturwissenschaftliche Hypothesen im Schulunterricht« von Dr. Tümpel (Zeitschr. f. Phil. u. Päd. 1—3) zu der Erkenntnis, dafs die Hypothese des Darwinismus aus formalen und materialen Gründen abzulehnen sei. Die geologischen und die Kant-Laplacesche Hypothese bieten zwar der formalen Seite des Unterrichts wenig Förderung, aber sie sind aus materialen Gründen nicht ganz auszuschliefsen. Sehr willkommen sind die atomistische und die meisten physikalischen Hypothesen. Will man eine Hypothese im Schulunterricht behandeln, so hat man sie sorgfältig auf ihren pädagogischen Wert zu prüfen. Wenn nicht ihre materiale Bedeutung sie durchaus nötig macht, und das wird selten der Fall sein, so ist sie stets darauf zu prüfen, ob man bei ihr von selbstbeobachteten Thatsachen ausgehen kann, ob sie geeignet ist, das selbständige Denken der Schüler zu fördern und ob sie genügend durchgearbeitet ist, damit verschiedene Lehrer desselben Faches nicht in Widerspruch zu einander kommen. Nur wenn eine Hypothese diesen drei Punkten entspricht, ist sie wertvoll für den Schulunterricht und pädagogisch zuläfsig. — Zur Frage der »Gliederung des Lehrstoffes der Naturlehre« macht Prof. K. Kraus folgende Vorschläge (Par. Blätter 2): 1. Der naturwissenschaftliche Unterricht auf der Mittelstufe der Volkschule sei ein vorbereitender Kursus, der sich möglichst an die Heimatkunde anschliefse. 2. Auf der Oberstufe sei die Stoffgliederung nach konzentrischen Kreisen aufzugeben und dafür eine solche anzustreben, dafs Naturgeschichte und Naturlehre sich gegenseitig unterstützen und ergänzen können. 3. Ein Ineinandergreifen beider Unterrichtszweige finde auf der Oberklasse in der Lehre vom menschlichen Körper und in der Gesundheitslehre statt. — Eine neue Forderung: »Meteorologie in der Schule!« erhebt H. Grabs (Päd. Stud. 3, 4): Die Meteorologie kann nur in engem Anschlufs an den Unterricht in der Physik betrieben und mufs in den einfachsten Schulverhältnissen auf ein Minimum beschränkt werden. Sehr erwünscht ist, dafs dem Unterrichte ein besonderer Beobachtungskursus vorausgehe. Stoff in den einfachsten Verhältnissen: Sonnenbestrahlung — Bewölkung — Winde — Niederschläge. In günstigen Verhältnissen kommt dazu: Luftdruck-Minimum und -Maximum, die Wetterkarte. —

Während der Unterricht in der Naturkunde bestrebt ist, dem heutigen Standpunkte der Naturwissenschaft gerecht zu werden, hat der **geographische Unterricht,** wie H. Pankow in seiner Abhandlung »Geographische Wissenschaft und Schulgeographie« (Päd. Ztg. Nr. 29) nachweist, zu den Fortschritten der geographischen Wissenschaft noch keine Stellung genommen. Unter den namhaftesten Vertretern der wissenschaftlichen Geo-

graphie herrscht Einigkeit über die positive Bestimmung des der Geographie als Eigentum zugehörigen Gebietes. Einmal ist die Erdoberfläche an sich Forschungsobjekt der Erdkunde und sodann die Beziehung zwischen Erde und Mensch. Der erstere Gesichtspunkt stellt sie zu den physikalischen Wissenschaften, der zweite begründet ihren historischen Bestandteil. Ihr Ziel ist also einmal das von allen Nebenzwecken losgelöste morphologische Verständnis der Erdscholle und sodann die Ergründung der Kausalzusammenhänge zwischen den Bodenverhältnissen und der organischen Welt, insbesondere aber dem Menschen nach Siedelung, Verkehr und Lebensweise. Die Schulpraxis hat die richtige pädagogische Einsicht in die Doppelaufgabe der Geographie nicht in genügendem Mafse verteilt. Immer wieder wird Ritter als hervorragendster Vertreter der Erdkunde gepriesen, und doch hat er nur die eine, die geschichtliche Seite, wenngleich in glanzvollster Weise, vertreten. Ihr exaktes Fundament hat Humboldt gelegt, und Friedrich Hoffmann hat zur Zeit Ritter's neben ihm den naturwissenschaftlichen Gehalt der Geographie in geistvollster Weise gefördert. Die wissenschaftliche Erdkunde bemüht sich denn auch, das richtige Gleichgewicht herzustellen, der praktischen Pädagogik aber gilt im Ritterschen Geist zu lehren als alleiniges Ziel der Erdkunde. Wenn aber die wissenschaftliche Geographie die sogenannte »politische Geographie« von ihrem Gebiet mit Recht ausschliefst, so kann ihr die Schulgeographie darin nicht folgen, weil sie die Bedürfnisse des praktischen Lebens im Auge behalten mufs.

Auf die Arbeiten zur Schulverfassungs- und Schuleinrichtungsfrage näher einzugehen, dürfte für die Leser der N. B. überflüssig sein, weil sowohl die Fortbildungsschulfrage als die Frage der allgemeinen Volksschule, die der Lehrerbildung sowohl als die Schulaufsichtsfrage theoretisch völlig geklärt ist und die praktische Lösung leider nicht in unserer Hand liegt. Möchten die Arbeiten nun an entscheidender Stelle den Ausschlag geben! Das wünschen wir. Ob wir es auch hoffen dürfen?

Eichen. C. Ziegler.

Neuere Erscheinungen auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts.

Von **Dr. Rich. Schulze** in Leipzig.

(Schlufs aus Heft 7.)

4. Mineralogie, Chemie und Physik.

Seidel, B., Lehrbuch eines methodisch verbindenden Unterrichts in Mineralkunde, unorganischer Chemie und chemischer Technologie. 8°. 2 Teile in einem Bande. Teil I. XV u. 152 S. Teil II. VI u. 184 S. mit 4 Tafeln. Preis 3,60 M. Leipzig u. Berlin 1893. Julius Klinkhardt.

Im Vorwort sagt der Verf.: »Die Wissenschaft trennt, die Schule mufs verbinden«. In Bezug auf die im vorliegenden Buche zur Behandlung kommende Materie meine ich, dafs die Wissenschaft verbindet, aber der Lehrer trennt, denn die Zahl der existierenden Leitfäden für den Unterricht in der Mineralogie ist nicht gering, während doch die Mineralogie ohne die unorganische Chemie ganz unverständlich ist. Der Verf. schlägt also bei seinem Unterrichte den von der Natur vorgeschriebenen Weg ein. Das Buch selbst ist ein vorzügliches Werk. Jede Seite zeigt den praktischen Schulmann und unermüdlichen Forscher, der mit dem Fortschritt der Wissenschaft gleichen Takt hält und nicht rostet. Besonders hervorzuheben sind die technologischen Mitteilungen. Nur mit einigen Strukturformeln bin ich nicht einverstanden, so heifst die für Wasser nicht HHO, sondern HOH, da die beiden H-Atome nicht erst untereinander verbunden sind und dann erst mit dem O, sondern jedes derselben lagert sich für sich allein direkt an O an. Entsprechend lauten die Formeln für Kalium- und Natriumoxyd nicht HKO und HNaO, sondern HOK und HONa u. s. w.

Krebs, Prof. Dr. Georg, Lehrbuch der Physik für Real- und höhere Bürgerschulen, Gewerbeschulen und Seminarien. 7. Aufl. 8°. VIII. 271 S. mit 318 Holzschnitten und 3 Tafeln. Preis 3,60 M. Wiesbaden, J. F. Bergmann. 1892.

Dieses Lehrbuch behandelt in zusammenhängender Darstellung diejenigen Lehren der Physik, welche den Schülern im Alter von

13—17 Jahren zugänglich und für Wissenschaft und Leben besonders bedeutsam sind. Die kurze und präzise, das Hauptsächliche hervorhebende Fassung erleichtert dem Schüler ganz entschieden das Wiederholen und Behalten. Die in dem Lehrbuche befolgte Methode ist die der Induktion. Alle Gesetze, welche sich nicht ohne weiteres aus alltäglichen Erfahrungen oder einfachen theoretischen Betrachtungen ergeben, sind aus möglichst leicht anzustellenden Versuchen abgeleitet. Dadurch, daſs zugleich sehr verschiedene Methoden angegeben worden sind, wie man die Hauptlehre experimentell nachweisen kann, ist es selbst den mit den geringsten Mitteln ausgestatteten Schulen möglich gemacht, jedes Grundgesetz durch den Versuch nachzuweisen, resp. aus demselben abzuleiten.

Hermes, O., Elementarphysik unter Zugrundelegung des Grundrisses der Experimentalphysik von E. Jochmann und O. Hermes für den Anfangsunterricht in höheren Lehranstalten. 8°. XII u. 188 Seiten mit 186 Holzschnitten. Peis geh. 2 M. Berlin 1892. Winkelmann u. Söhne.

Ist ein Auszug der vorzüglichen Experimentalphysik von demselben Verf. und E. Jochmann und entspricht seinem Zwecke vollständig. Es ist aber auch geeignet, durch Selbststudium mit den hauptsächlichsten Grundgesetzen der Physik bekannt zu machen. Uebrigens dürfte der Name Hermes an und für sich schon Vertrauen erwecken.

Püning, Prof. Dr. H., Grundzüge der Physik. Mit einem Anhange: Chemie u. Mineralogie. 8°. IV u. 208 S. mit 233 Abbildungen. Preis geb. 2 M. Münster i. W. 1893. Aschendorff'sche Buchhandlung.

Dieses Buch ist für die mittleren und höheren Klassen der Gymnasien bestimmt, und diesem Zweck entspricht auch die eingeschlagene Methode; es dürfte sich aber auch sehr gut für Seminarien eignen. Die Darstellung der bearbeiteten Materie ist klar; die äuſsere Ausstattung des Buches läſst nichts zu wünschen übrig.

Bertram, August, Physikalisches Praktikum. 8°. VII u. 92 S. Preis 1,50 M. Berlin, Nicolai'sche Verlagsbuchhandlung. 1892.

Eine reichhaltige Aufzählung praktischer Experimente, Fragen und Aufgaben, die jedem jungen Lehrer sehr willkommen sein dürfte.

Krüger, Carl A., Naturlehre für Volks- und Bürgerschulen. Mit Rücksicht auf Chemie und Mineralogie. 5. Auflage. 8°. 65 Seiten mit 84 Abbild. Danzig 1892. Ernst Gruihn's Verlag.

Obwohl vorliegendes Buch schon die 5. Auflage erlebt hat, und die auf der letzten Seite zum Abdruck gebrachten Rezensionen sehr günstig lauten, muſs ich doch auf einiges aufmerksam machen, was bei einer neuen Auflage entschieden entfernt, resp. richtig gestellt werden muſs. Der Verf. beginnt mit der Betrachtung der allgemeinen Eigenschaften der Körper, geht aber da in einigen Punkten viel zu weit. So kommt er bei der Elastizität bereits auf die Luft; das

spezifische Gewicht behandelt er, ehe der Auftrieb des Wassers dagewesen ist; auf Seite 6 spricht er von der Schwerkraft und führt sie auf Seite 7 als etwas ganz Neues wieder vor. Die Winde, Seite 11, und das Rad an der Welle, Seite 13, sind wesentlich nicht von einander verschieden und dürfen daher nicht getrennt abgehandelt werden. — Bei der Betrachtung des Barometers sind die Angaben über die Höhenmessung falsch. — Die Lehre vom Winde gehört in das Kapitel von der Wärme. — Die Brechung des Lichtes und die Photographie sind nicht gerade sehr klar dargestellt, und die Definition der optischen Linse ist ungenau und ungeschickt. — Die Brechung des Lichtes vor der Reflexion desselben abzuhandeln, ist wissenschaftlich und pädagogisch falsch. — Der chemische Teil enthält einige unpraktische Experimente, die mechanisch aus einem Buche in das andere zu gehen scheinen.

Mitteregger, Dr. Josef, Der junge Chemiker. Ein Leitfaden für die ersten Arbeiten im Laboratorium. 8°. IV u. 38 S. Preis geh. 0,60 M. Klagenfurt 1893. Joh. Leon sen.

Dieses Werkchen ist zunächst für den Laboratoriumsgebrauch bestimmt. Wer jedoch in der Experimentalchemie einigermaſsen vorgeschritten ist, kann es sehr gut verwerten, um sich in die analytische Chemie einzuführen.

5. Vermischtes.

Kieſsling, Dr. Franz und **Pfalz,** Egmont, Gesundheitslehre im Anschluſs an Bau und Leben des menschlichen Körpers. Kursus 5 und 6 (7. und 8. Schuljahr). 8°. 50 S. mit 35 Abbild. Preis 0,40 M. Braunschweig 1893. Appelhans u. Pfenningstorff.

Ein ausgezeichnetes Repetitionsbuch für die Hand der Schüler. Es ist nur zu beklagen, daſs man vielerorts gegen derartige nützliche Bücher Front macht.

Matzdorff, Dr. Carl, Ueber lebende Anschauungsmittel im naturwissenschaftlichen Unterricht. 4°. 30 S. Preis 1 M. Berlin 1893. R. Gaertner's Verlagsbuchhandlung (Hermann Heyfelder).

Die hochinteressante Abhandlung, deren Lektüre nicht genug empfohlen werden kann, gestattet leider kein kurzes Referat.

Goering, Anton, Vom tropischen Tieflande zum ewigen Schnee in Wort und Bild. Groſs-Folio. 72 S. Preis geh. 18 M., geb. 20 M. Leipzig 1893. Adalbert Fischer.

Das Wunderland der Tropen, das Ideal so mancher Jugendträume, das Ziel vieler Reisenden wird uns durch vorliegendes Werk des Professors Goering in seiner ganzen Farben- und Formenpracht in unmittelbare Nähe gerückt. Der als Künstler und aufmerksamster Beobachter der Natur in weiten Kreisen rühmlichst bekannte Verfasser, der zehn Jahre lang den gröſsten Teil Südamerikas, namentlich Venezuela, die Kordilleren und Argentinien nach allen Richtungen ihn als Forscher, Zeichner und Präparator durchkreuzt und dabei

nicht weniger als 32 bis dahin noch unbekannte Vogelarten entdeckt hat, schöpft aus der Fülle seiner reichen Erfahrungen das Interessanteste heraus und versetzt uns aufs lebhafteste in fremde Länder, und wir können uns nicht satt sehen an den zwölf herrlichen, in 20 Farben prachtvoll ausgeführten Aquarellen. Aber nicht blofs dem Kunstjünger und Naturfreunde gewährt das Goeringsche Werk einen Hochgenufs, sondern auch für die Schule ist es infolge seiner naturgetreuen Darstellung von Landschaften mit ihrem charakteristischen Tier- und Pflanzenleben von höchster Wichtigkeit, sodafs man es nach seiner Vollendung in jeder Schulbibliothek oder unter den geographisch-naturwissenschaftlichen Anschauungsmitteln finden sollte.

Titus, Prof. Dr. Carl, Das Sternenzelt. 8°. VIII und 379 S. mit 75 Abbild. Preis geh. 3 M. Berlin 1893. Verlag des Vereins der Bücherfreunde.

Vorliegendes Werk ist keineswegs für den Fachgelehrten bestimmt, sondern es wendet sich ausschliefslich an den astronomischen Laien, an den Amateurastronomen, der mit Entzücken und Bewunderung hinaufschaut an das Firmament mit seinen unzählichen Welten. Es will nicht systematisch belehren, sondern mehr anregen. Und in der That hat der Verf. einen Ton angeschlagen, der dem Zwecke seines Buches angemessen ist.

van Bebber, Prof. Dr. W. J., Katechismus der Meteorologie. 3. Aufl. kl. 8°. XII und 259 S. mit 63 Abbild. Preis 3 M. Leipzig 1893. J. J. Weber.

Obwohl dieses ausgezeichnete Werk seiner ganzen Anlage nach der Repetition gewidmet ist, eignet es sich doch vorzüglich zur Einführung in das Studium der hochinteressanten Meteorologie.

Klein, Dr. Hermann J., Katechismus der Astronomie. 8. Aufl. kl. 8°. XII und 320 S. mit 1 Sternkarte und 163 Abbild. Preis geb. 3 M. Leipzig 1893. J. J. Weber.

Der Name des in weitesten Kreisen rühmlichst bekannten Verf. verbürgt die Vorzüglichkeit des vorliegenden Werkes.

Neue Bücher und Aufsätze.

a) Bücher.

Arnhart, Ludw., Begriff und Bedeutung der objektiven Psychologie. (35 S.) Korneuburg, J. Kühkopf. 0,80 M.

Bang, Schuldir., S., Zur Reform des Katechismusunterrichts. (77 S.) Lpzg, E. Wunderlich. 0,80 M.

Beetz, K. O., Das Wesen der Zahl als Einheitsprincip im Rechenunterrichte. 1. Teil: Die Zahl im allgemeinen. (48 S.) Wiesbaden, E. Behrend. 0,60 M.

Bennstein, Alex., Die heutige Schulbankfrage. Eine übersichtliche Zusammenstellung der bisher bekannten Schulbanksysteme. (31 S.) Berlin, Buchhandl. d. deutschen Lehrer-Ztg. 0,40 M.

Knortz, Schulsuperint., Karl, Der Fröbelsche Kindergarten und seine Bedeutung für die Erhaltung des Deutschtums im Auslande. (47 S.) Glarus, C. Vogel. 0,50 M.

Kriebel, Stadtschulinsp., Dr. W., Für die allgemeine Volksschule. (55 S.) Hannover, C. Meyer. 1 M.

Küppers, Walth., John Locke und die Scholastik. (41 S.) Bern, H. Körber. 0,75 M.

Laukamm, Sem.-Lehr., Wichard, Anregung der Phantasie im bibl. Geschichts-Unterricht. (131 S.) Lpzg., Dürrsche Buchhandl. 1,50 M.

Natorp, Prof. Dr. Paul, Platos Staat und die Idee der Sozialpädagogik. (34 S.) Berlin, C. Heymann. 0,60 M.

Schulze, Otto, Gedanken zur Reform des Unterrichts in der deutschen Sprache. (51 S.) Wiesbaden, E. Behrend. 0,60 M.

Trunk, Hans, Zur Reform des orthographischen Unterrichts. (16 S.) Graz, Leuschner u. Lubensky. 0,80 M.

b) Aufsätze.

Böhme, Bruno, Der geographische Unterricht des achten Schuljahres. Praxis d. Erziehungsschule 4. Altenburg, Pierer.

Gillhoff, Johannes, Das grammatische System der deutschen Sprache. Pädagogium 10. Leipzig, Klinkhardt.

Hartmann, Dr., Die christocentrische Behandlung des Katechismus. Ztschr. f. ev. Religionsunterricht 4. Berlin, Reuscher u. Reichard.

Köhler, Rich., Über Wandlungen in der deutschen Pädagogik. Pädagogium 10. Leipzig, Klinkhardt.

Horn, D., Welche Anforderungen stellen die Zeitverhältnisse an den Volksschullehrerstand. Evang. Schulbl. 8. Gütersloh, Bertelsmann.

Kleinschmidt, A., Die Schule und die Zeitströmungen. Rhein. Blätt. 4. Frankf. a. M., Diesterweg.

Höhn, K., Die Haushaltungsschule in der Volksschule. Rhein. Blätt. 4. Frankf. a. M., Diesterweg.

Nieden, Dr., Ist eine enge Verbindung des Lehrerinnenseminars mit der höheren Mädchenschule wünschenswert oder nicht? Lehrerin 19. Gera, Th. Hofmann.

Scherer, H., Der Knabenhandfertigkeitsunterricht als Lehrgegenstand der Volksschule. Päd. Blätter 4. Gotha, Thienemann.

Stamm, Wilh., Welche Gefahren erwachsen der Kindererziehung aus dem modernen Leben. Ztschr. f. ev. Relig.-Unterr. 4. Berlin, Reuscher u. Reichard.

Zimsen, Prof. Dr. Th., Das Verhältnis der physiologischen Psychologie zur Pädagogik. Lpzg. Lehrerz. 38, 39. Lpzg., Otto Klemm.

Rudolf Hildebrand.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus- Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 10. *Oktober* 1895. **VI. Jahrg.**

Hildebrand-Heft.

Bearbeitet von **Rudolf Dietrich** in Zürich.

I.

Hildebrands Leben und Eigenart.[1])

1.

Einen gewifs bedeutenden Beitrag zur Geschichte des geistigen Lebens in Deutschland würden wir besitzen — bemerkt Berlit — wenn Hildebrand Mufse gefunden hätte, uns sein Leben und die Geschichte seines Werdens und Strebens zu erzählen. Eine solche Schilderung seiner geistigen und seelischen Entwicklung würde manch suchendem Jüngling ohne Zweifel viel Förderndes, Warnendes, Lehrreiches bieten. Vor Jahren hatte er auf Wunsch Hoffmanns von Fallersleben für die neue Auflage der Deutschen Philologie im Grundrifs einen Lebensabrifs begonnen, der aber zu ausführlich ausfiel und darum leider von ihm abgebrochen ward. Im Mai 1869 machte er sich eines Abends ans Werk, »da er gerade nichts zu tun hatte und zudem einen Lebensabschnitt mit Behagen hinter sich fühlte«. Was sich erhalten hat, sind nur wenige Seiten, aber von hohem Wert, weil sie uns das Verständnis dieses schon als Knabe und Jüngling so merkwürdigen Charakters zu einem wichtigen Teile erschliefsen können.

Heinrich Rudolf Hildebrand wurde am 13. März 1824 — an einem Sonntage — in Leipzig geboren, auf der »Bettel-

[1]) Verfasser mufste die Gelegenheit (1885/86) zu persönl. Verkehr mit H. unbenutzt lassen; er besitzt nur ein paar Briefe von ihm. Deshalb war er hier (im I. Hauptstück) auf weitgehende Verwertung fremder Veröffentlichungen angewiesen. Diese sind: Georg Berlit: R. H., ein Erinnerungsbild. (Neue Jahrb. f. klass. Phil. u. Päd. 1892, XII). — Julius Sahr: Zum Gedächtnis R. Hs. (Zeitschr. d. Allg. deutschen Sprachvereins 1895, I). — Aug. Mühlhausen: R. H. im Dienste der Wissenschaft u. d. Schule. (Rhein. Blätter 1894, V. VI.) — Otto Lyon: R. H. (Zeitschr. f. d. deutschen Unt. 1895, 1.) — Alb. Richter: R. H. (Prakt. Schulmann 1895, I.)

gasse«, wie sie im Volksmund hiefs, amtlich die Johannisgasse; es war damals eine stille, zum Teil freundliche Gasse mit prächtigen Spielplätzen . Ich war — so heifst es in seiner eigenen Erzählung — das zweite von fünf Kindern, war aber in meinem neunten Jahre schon das einzige, da alle Geschwister mir so früh wegstarben. So wurde ich ein wahres Angstkind. Überhaupt war der Tod und der Schrecken davor in meiner Familie Jahre lang gleichsam heimisch. In meinen ersten neun Lebensjahren starben auch meiner Mutter, einer geborenen Leipzigerin, Namens Porges, zwei Schwestern und eine Nichte und die Mutter; der Vater war in den Schlachttagen 1813 auf schreckliche Weise das Opfer französischer Brutalität geworden; man hatte ihn mit zerspaltenem Schädel nach Hause gebracht, als er in seiner Eigenschaft als Bürgergardist mit zur Bewachung französischer Gefangener auf dem Kirchhof kommandirt gewesen war. Auch er hatte im Leben schon viel Leid und Not und fast nur inneres Glück gehabt. Sein Stand war der der Perrückenmacher. Auch mein Vater, ein Schriftsetzer, wufste von viel Leid aus seiner Familie zu erzählen. Er war ein Arnstädter; die zahlreiche Familie hatte dort in Thüringen in denselben Schlachttagen ihr Haupt und ihren Ernährer plötzlich verloren durch das von der fliehenden Armee eingeschleppte Nervenfieber. Doch hinweg über diese düstern Bilder. Aber sie wirkten noch mit auf mich; denn mein Vater war, von Haus aus ernst, noch ernster geworden, litt an schwerer Hypochondrie, und so wuchs ich in einer im Grunde düstern Lebensanschauung auf. Dazu standen wir drei — Vater, Mutter und ich — eben seit meinem neunten Jahre allein in Leipzig, ich meine ohne alle Blutsverwandte, ohne innigen Anhalt in der grofsen Stadt. In mir stritten sich früh zwei ganz verschiedene Geister um die Herrschaft, düsterer, grübelnder Ernst vom Vater und eine springende Heiterkeit von der Mutter, die im Grund ihres Wesens still heiter war; kindlich offenes Vertrauen zu jedermann, der mich freundlich ansah, und ängstliche Menschenscheu. Mein guter Vater wollte mich, sein Eins und Alles seit 1833, auf jeden Fall vor den Qualen der Hypochondrie sichern, und erzog mich, ohne es zu gewahren, dabei zum Hypochonder. Ich habe später die tiefsten Hebel der Philosophie an meine Seele setzen müssen, um mein freies Gemüt aus dem Schutte einer finstern Menschen- und Weltanschauung herauszuholen. Die düstersten Zeiten fielen mir gerade in die Jahre, wo andere im Morgenrot leben, in die Studentenjahre; eben da hab ich aber auch jene blutsaure Arbeit getan, habe mit Hülfe der Philosophie mich selbst gleichsam neu geboren.

Unsere grofsen Dichter und Denker freilich halfen mir redlich dabei . . . .

»Ich war sehr früh in die Schule gekommen, schon in meinem fünften Jahre, und machte rasche Fortschritte. Latein zu lernen hatte ich sogar schon vorher angefangen; mein Vater liebte die Sprache sehr; auch zum Französischen hielt er mich früh an, und ich lernte an seiner Hand sehr früh Vergleichungen zwischen Deutsch, Latein, Französisch anstellen; schon in meinem dreizehnten Jahre legte ich mir ein Heft für Sprachvergleichung auf eigene Faust an, das lange mein teuerster, vor den Mitschülern ängstlich geheim gehaltener Schatz war. Dabei zog mich die Nachwirkung des Geistes der Befreiungskriege, der in meinem Vater wie in der Mutter damals noch sehr lebendig war, früh zur Muttersprache hin. Mir kam als dreizehnjährigem Quartaner einmal mit Begeisterung der Gedanke, ich sollte einmal eine deutsche Grammatik, ein deutsches Wörterbuch und eine deutsche Literaturgeschichte schreiben; von Jakob Grimm wufste ich natürlich kein Wort; ich habe den Namen im Gymnasium erst als Primaner nennen hören. Jakob Grimm war sehr erfreut, als ich ihm einmal diesen Knabengedanken mitteilte, der da so merkwürdig zu einem Stückchen Wahrheit werden sollte . . . .« Hier endet die eigenhändige Niederschrift Hildebrands.

Vom 12. bis zum 19. Lebensjahre — berichtet Berlit weiter — besuchte er die »Thomasschule« (ein Gymnasium). Die Schule liefs dem begabten Knaben Zeit genug, um die vom Vater empfangenen Anregungen weiter zu verfolgen. Sein Drang zu dichten und in allen möglichen fremden Sprachen Verse zu machen, regte sich früh und ist bezeugt durch manches Heft, das mit sauberster Schrift gefüllt ward. Zahlreiche Gedichte, lateinisch, griechisch und deutsch, poetische Übersetzungen aus dem Lateinischen ins Griechische und umgekehrt, französische, z. T. humoristische Lieder und Epigramme, selbst ein deutsches Lustspiel, worin er Selbsterlebtes aus der Schülerzeit mit Geist und Witz dichterisch frei gestaltet, besonders aber zahlreiche deutsche Ergüsse, einzelne voll ernster philosophischer Grübelei und politischer Träume, mit oft wunderbaren Ahnungen des eigenen zukünftigen Lebensschicksals, wie Prophezeiungen befürchteter oder erhoffter politischer Wendungen sind noch erhalten. Von seinem später oft bewunderten Gedächtnis zeugt in einem dieser Hefte die Niederschrift einer umfangreichen lateinischen Examenarbeit, die er aus der Erinnerung eingetragen hat. Ein sorgfältig geführtes Tagebuch, das mit dem Jahre 1840 beginnt, bewahrt all seine inneren und

äufseren Erlebnisse, so auch die farbigen Berichte der erfrischenden Wanderungen durch die sächsische Heimat, das ihm besonders liebe Thüringen, den Harz und das Unstruttal, auf denen der zur Beobachtung von Land und Leuten früh geschärfte Sinn sich übte und sein Geist reich befruchtet wurde. Im Jahre 1877 hat er selber aus dem Schülertagebuch in der Deutschen Turnzeitung (Nr. 15) auf Anliegen eines Freundes, ohne den Namen zu nennen, einen höchst interessanten Besuch dreier Thomaner beim Turnvater Jahn in Freiburg a. d. U. geschildert, und zwar mit einer Schärfe der Beobachtung und Reife des Urteils und der Darstellung, dafs einem der achtzehnjährige Gymnasiast die höchste Achtung einflöfst.

1843 bezog H. die Universität, zunächst in der Absicht, Theologie zu studiren; er wendete sich aber bald, da »ernste dogmatische Fragen sein Gewissen bedrängten«, ausschliefslich der Philologie und Philosophie zu. Den meisten Einflufs auf ihn übten unter den Philologen Moritz Haupt und Gottfried Hermann aus. Des zweiten »grofser Unabhängigkeitssinn, seine echt antike, schlichte Art (schickte er doch den Geheimratstitel ans Ministerium zurück) wurden vorbildlich für Hildebrands Lebensauffassung« (Lyon).

Nach dem Abgang von der Universität (1848) trat H. als Lehrer in die Thomasschule ein. Hier wirkte er zwanzig Jahre; er unterrichtete im Lateinischen, Griechischen, Deutschen, auch in Erdkunde. Seine Lehrweise schildert Berlit a. a. O. S. 563–65. »Dafs in Hildebrand ein bedeutender Mensch und aufsergewöhnlicher Lehrer vor sie trat, das fühlten selbst unter den kleinen Quintanern die begabteren, und der Eindruck, den eine achtunggebietende Persönlichkeit von tief sittlichem Ernst auch auf zuchtlosere Geister macht, wirkte nachhaltig bei allen seinen Schülern. Unbändigere, aber eigenartig begabte Naturen lohnten dem liebevollen Lehrer, der sie durch die Macht seines gewinnenden Wesens zu bannen wufste, seine persönliche Teilnahme mit lebenslänglicher Treue«.

1852 begann der Achtundzwanzigjährige seine eigentliche Lebensarbeit: er wurde Korrektor und stiller Mitarbeiter an Grimms Wörterbuch. 1859 lernte er auch Jakob Grimm persönlich kennen. »Heut früh – lesen wir im Tagebuch unterm 9. Oktober 1859 – hab ich hohen Besuch gehabt. Jakob Grimm war bei mir. Er war auf einer Durchreise von München zurück, fand Hirzeln [1]) nicht daheim, der in Koblenz ist, und machte so sich selbst auf zu mir, in Wagen, geführt

[1]) den Verleger.

von Hirzelns Markthelfer. Er ist etwa von 1/2 10—10 bei mir gewesen und hat mir einen sehr günstigen Eindruck hinterlassen. Da fiel denn auch das entscheidende Wort aus Jakob Grimms Munde: Sie werden also das Wörterbuch von K. an fortsetzen! Es ist mir wie ein Traum, indem ich dies schreibe . . . . Beim Fortgehen auf dem Saale fragte er nach den Kindern. Die kamen, und er küfste den Knaben, der ihn ernst und einerlei ansah, auf die Wange, ebenso das Töchterchen, das nun im Sonntagskleid erschien, während sie ihm vorher im Alltagsröckchen aufgemacht hatte; er bemerkte das gute Kleid scherzend«.[1])

1863 wurde Hildebrand J. Grimms Nachfolger (wie dieser selbst es gewünscht). Allein damit hatte sich seine Arbeitslast derart vermehrt, dafs er ihr unterlegen wäre, wenn ihm der Stadtrat nicht schon 1865 — auf Betreiben der hervorragendsten Professoren der deutschen Sprache und Literatur — den gröfsten Teil seiner Unterrichtsstunden (10 von 18) an der Thomasschule abgenommen hätte. 1869 ward ihm eine weitere Erleichterung: er erhielt an der Leipziger Hochschule eine »aufserordentliche Professur« der neueren deutschen Literatur und Sprache, die 1874 endlich in eine »ordentliche« umgewandelt wurde. Seine »Antrittsvorlesung« (24. April 1869) handelte von »Grimms Wörterbuch in seiner wissenschaftlichen u n d n a t i o n a l e n Bedeutung«.[2])

In demselben Jahre 1874 aber, das ihn beruflich ans Ziel gebracht, traf ihn auch der schwerste Schlag: der Tod seiner Gattin[3]), mit der er seit 1853 vermählt war. Bei ihm selbst stellte sich, wohl schon Anfangs der achtziger Jahre (Sahr spricht in seiner Gedächtnisrede von »vielen Jahren schweren, unausgesetzten Leidens«) die Gicht ein; seit dem Winter 1889/90 konnte er nicht mehr gehen. Doch auch das herbste Mifsgeschick vermochte ihn nicht niederzudrücken, nicht seine Freude am Leben zu trüben, den hoffnungsreichen Ausblick in die Zukunft zu verkümmern; und kein Leiden hat ihn an geistiger Thätigkeit gehindert. »Seine schier unverwüstliche Geisteskraft — berichtet Sahr — brach auch an seinem 70. Geburtstag, am 13. März 1894, immer wieder

[1]) »Wie liebenswürdig tritt hier doch das Kindliche und Reine, das beiden Männern gemein war, in dem Vorgang wie in der Art der Erzählung hervor! Beide Männer bestätigen eine feine Bemerkung Schillers: dafs das Genie auch in seinem Privatleben und in seinen Sitten den kindlichen Charakter zeige, den es in seinen Werken abdrücke«. (Berlit.)

[2]) Abgedruckt in den »Gesammelten Aufsätzen und Vorträgen Hildebrands«. — Lyon gibt a. a. O. einen Auszug.

[3]) Luise Müller, aus dem väterlichen Heimatsort Arnstadt gebürtig.

durch. Vermochte man sich nur erst über den Anblick seines körperlichen Leidens hinweg zu setzen, so mufste man staunen über seine Geistesfrische. Unvergessen wird allen, die ihn an diesem Ehrentage sahen, bleiben, wie tief und dankbar er von der Liebe, der Verehrung, die ihm dargebracht wurde, gerührt war, aber auch, mit welcher Frische er den zahlreichen Glückwünschenden antwortete, wie lebhaft und kräftig er auf Gedanken, die ihn tiefer beschäftigten, einging, wie heiter und bereitwillig er aus dem Schatze seiner Weisheit und Erfahrung mitteilte, mit welchem Humor bald, und bald mit welchem Ernste er als Hausvater das Tischgespräch lenkte und leitete. Und so ist er geblieben bis zuletzt. Eine Woche vor seinem Tode hat er noch mehrere Prüfungen abgehalten, bis zu seinem Sterbetage hat er sich Zeitungen vorlesen lassen und durch Fragen seinen Anteil an den Tagesereignissen bekundet. Am 5. November (1894) gedachte er ein Kolleg über deutsche Rhythmik und Metrik zu beginnen. Doch dazu sollte es nicht mehr kommen: sanft und schmerzlos entschlummerte er am 28. Oktober, an einem Sonntage in früher Morgenstunde — im Tode noch den Ausdruck milder und friedevoller Schönheit auf dem Antlitz«.

2.

Es liegt uns jetzt ob, Hildebrands Arbeit zu würdigen. Über seine eigentliche Lebensarbeit am Wörterbuch, und über das, was uns am meisten angeht — das Buch vom deutschen Sprachunterricht« — wollen wir uns jedoch an dieser Stelle noch nicht verbreiten: beides ist im II. Hauptstück am rechten Platz.

Dagegen müssen wir hier und zunächst auf Hildebrands Thätigkeit als Hochschullehrer zurückkommen. Grofs — meldet Sahr — war das Gebiet, das Hildebrand in seinen Vorlesungen und seinem Privatissimum beherrschte: kaum irgend ein Teil des unermefslichen Gebietes deutscher Literatur und Sprache war ihm fremd geblieben. Doch hatte er seine Lieblinge unter den Dichtern und Werken, zu denen er in immer neuer Betrachtung zurückkehrte. Man kann beobachten, dafs dies stets solche Männer oder Dichtungen sind, die mit der Volksseele Fühlung behalten haben, Werke, die nicht nur den grofsen Dichtergeist, sondern auch den deutschen Volksgeist verkörpert zeigten. Solche Sonnen, um die seine Betrachtung sich immer wieder drehte, waren aus der alten Zeit Walter und seine Vorläufer und Zeitgenossen, Nibelungenlied, Gudrun, denen, meist im Privatissimum,

Meier Helmbrecht und der Sachsenspiegel [1]) sich anschlossen. Aus dem Übergang zur neuern Zeit war das Volkslied in seinen Beziehungen zur deutschen Kultur- und Literaturgeschichte sein Hauptcolleg und seine Hauptstärke, ein Gebiet, auf dem er unstreitig der tiefste und feinsinnigste Kenner unserer Zeit war; hat er doch auch selbst eine Sammlung historischer Volkslieder herausgegeben.[2]) Daneben stand (Privatissimum) Thomas Platter und Wickrams Rollwagenbüchlein. In der neueren Zeit endlich waren es die grofsen fünf: Klopstock, Lessing, Herder, Goethe und Schiller, ihre Vorläufer und ihr geheimster Zusammenhang durch das ganze 18. Jahrhundert, denen er das eindringlichste Studium widmete. Sein Kolleg über die Literaturgeschichte des 18. Jahrhunderts, über Goethes Lieder, Goethes und Schillers Zusammenwirken, seine Privatissima über Lessing, Herder, den jungen Goethe, über Faust waren für verständnisvolle Hörer ebensoviele Offenbarungen. Endlich sind, ebenfalls an erster Stelle, zu nennen seine Vorlesungen über deutsche Grammatik, über Etymologie, deutsche Rhythmik und Metrik, ein Gebiet, auf dem er jetzt wohl auch als unbestrittener Meister gilt.

Eine köstliche Schilderung seiner Art zu lehren bietet Mühlhausen a. a. O. S. 434—38 und 465—67; u. a. bemerkt er: Die Hildebrandischen Vorträge litten an einem bösen, bösen Fehler: sie waren dem wirklichen Leben auch darin ähnlich, dafs sie nichts systematisch Ganzes ergaben; man mochte es anfangen, wie man wollte: bei Hildebrand entstand kein wohlgeordnetes Heft — kein Heft! Diese Wonne des krampfhaft eifrigen Kollegbesuchers und noch mehr — des Schwänzers, der mit Hülfe des erborgten oder erkauften Heftes sich durchs Examen schwindeln will. Und dieser Umstand bewirkte es denn auch, dafs man bei Hildebrand etwa siebzig ausdauernde Hörer zählte, bei Zarncke aber über dreihundert. (Daneben fällt freilich ins Gewicht, dafs Zarncke Mitglied der Prüfungskommission war.) Dafs Hildebrand auch nicht ein Wort diktirte, versteht sich von selbst. Berlit fügt hinzu: Es widerstrebte seiner Natur, die jungen Studenten mit einem Ballast unfruchtbarer Gelehrsamkeit und der pedantischen Aufzählung bibliographischer Notizen zu beschweren, ebensosehr aber auch, durch einen sogenannten

[1]) Er beteiligte sich schon 1853 an J. Weiskes zweiter Ausgabe des Sachsenspiegels (nach der ältesten Leipziger Handschrift); 1863 übernahm er die völlige Neubearbeitung der dritten Auflage.

[2]) 1856: F. L. v. Soltaus Deutsche historische Volkslieder, zweites Hundert, aus Soltaus und Leysers Nachlafs und andern Quellen; mit Anmerkungen.

schwungvollen, blendenden Vortrag in abgerundeten Bildern zu einer rasch verrauschenden Begeisterung fortzureifsen, die den schmeichelnden Wahn erzeugt, dafs die Sache selbst nun auch wahres inneres Eigentum geworden sei. Vielmehr sah er seine Aufgabe als Philolog darin, die Hörer vor allem in Stand zu setzen, die literarischen Erscheinungen geschichtlich zu begreifen. Ihm, dem die Sprache als ein »Spiegel der Nation«, als »das unerschöpfte Schatzhaus edelster Bildung« galt, schien zur Erreichung jenes Zieles das genaueste Verständnis der jeder Zeit eigentümlichen Sprache unerläfsliche Voraussetzung. Dabei liebte er es, über die Grenzpfähle seiner Disziplin hinaus zu blicken, in seinen grundlegenden Erörterungen auf das philosophische, ästhetische, religiöse Gebiet überzugreifen. Gern ging — nach Mühlhausen — der Professor auch darauf aus, seine Hörer den Abstand fühlen zu lassen, »den die wirklich gesprochene Sprache, das tönende Wort der lebendigen Rede selbst der formfrohesten Dichterseele trennt von dem monotonen Paradigmengedröhne des modern Geschulten«. Und immer wieder — erzählt M. — liefs uns der Professor empfinden: deine Sprache, die du selber sprichst, sie sei nun wie sie sei, sie allein, aber auch ganz, ganz allein ist das eine lebendige Ende, von dem aus du in die Sprache einzudringen vermagst, um von hier aus rückwärts gehend dich in dem Ganzen ihrer geschichtlichen Entwickelung zu recht zu finden«.

Was man bei Hildebrand lernen konnte, war mehr als Gelehrsamkeit und Buchweisheit, es war Blick, Auffassung, Urteil; es war eine sich nie genügende strenge Liebe zum Gegenstande, es war Licht und Leben. Darum sind Hildebrands Anhänger nicht nur unter den Philologen und Lehrern, nein in allen Berufskreisen zu finden; haben doch auch Theologen, Juristen, ja selbst Mediziner zu seinem engeren Schülerkreise gehört und sind z. B. Mitglieder des Privatissimums gewesen. (Sahr.)

Der bedeutende Mensch zog sie an. Hildebrand war eben nichts weniger als ein blofser Fachmann; davon zeugt ja alles, was er gesprochen und geschrieben — am schönsten freilich mögen es die »Tagebuchblätter eines Sonntagsphilosophen« offenbaren.[1]) Sie sind in den Jahrgängen 1887 und 1888 der »Grenzboten« (ohne Namen) erschienen. Der »Sonn-

[1]) Ich habe sie nicht rechtzeitig und vollständig erlangen können. Die beiden grofsen Bibliotheken in Zürich enthalten die »Grenzboten« nicht; der Herr Verleger konnte mir nicht dienen; andere Bemühungen hatten zwar Erfolg, aber zu spät (d. h. ich war zu spät an den rechten Ort gegangen). — Übrigens erscheinen die »Tagebuchblätter« nächstens in Buchform.

tagsphilosoph redet da – indem er ganz zwanglos an die verschiedensten Gegenstände anknüpft – von dem Höchsten und Letzten, was Menschen beschäftigt, von Leben und Sterben, Trauer und Treue, von dem, was gut, wahr und schön ist, von Gott und Welt, von unserer Nation und ihrer Zukunft. Hier gewährt uns Hildebrand also wie nirgends sonst einen Einblick in die geheimsten Falten seines Herzens, in die ganze Tiefe seiner Seele. Ich möchte diese Blätter – sagt unser Gewährsmann Sahr – sein köstlichstes Vermächtnis nennen. Wollte man fragen, welche Werke am besten in das Verständnis Hildebrands als Lehrer und Denker einführen, ich würde sagen: man lese erst, aber wiederholt, sein Buch vom deutschen Sprachunterricht – später, aber langsam und mit eindringender Kraft, die Tagebuchblätter eines Sonntagsphilosophen.

3.

Die Tagebuchblätter stammen jedoch nicht erst aus den letzten Lebensjahren des Meisters. Ein so früh an Welt- und Selbstbeobachtung gewöhnter Mensch wie H. mufste sich notwendig gedrängt fühlen, in Tagebüchern, Gedankenheften u. dergl. Betrachtungen und Urteile über Gegenstände der Kunst und Wissenschaft, Fragen der Philosophie und Lebensführung niederzulegen. Wer so wie er von jeher im Ganzen und fürs Ganze lebte mit all seinem Sinnen, Hoffen und Wünschen, dem in Wahrheit nichts Menschliches gleichgültig war, der konnte sich nicht blofs um sein eigenes liebes Ich bewegen, so schwere Sorge auch das ihm oft bereitet hat, sondern mufste sein Dasein erst recht fühlen im Leben des grofsen Ganzen. Wer aber diese Fülle von Aufzeichnungen sieht, fragt sich verwundert, wie ein Mensch neben den ernstesten, umfassenden Studien, die sich nicht blofs auf sein Fach beschränkten, sondern auf die Nachbargebiete erstreckten, noch Zeit und Kraft für jene Nebenbeschäftigungen hat finden können. Und dabei welch musterhafte Ordnung und Sauberkeit in diesen Sammelheften, von denen keins ausführlicher Register entbehrt. So sind auch die Bücher seiner zum Teil unter schweren Opfern erworbenen Bibliothek wie übersät mit Einträgen, Verweisen, Bemerkungen, sodafs, wer Hildebrand zu lesen versteht, sich nichts Genufs- und Lehrreicheres denken kann, als ein Buch von ihm nur zu durchblättern; und alles auch hier so zierlich und sauber eingetragen, dafs man nicht nur den Form- und Schönheitssinn der Künstlernatur, sondern auch die Lauterkeit des Menschen wie im Abbild darin glaubt wiederzuerkennen. (Berlit.)

Vor Selbstbespiegelung — wie man sie etwa in den Tagebüchern vermuten könnte — bewahrte ihn die vollendete Fähigkeit, die Sache von der Person zu trennen, die in ihm zur Natur gewordene Kunst strengster Wahrhaftigkeit und Gewissenhaftigkeit. Im edlen Sinne allerdings sind alle seine Werke Spiegel seiner Persönlichkeit. „Wo er sprach oder schrieb, da setzte er mit ganzer Seele, mit gesamten Kräften als voller Mensch ein; nicht Sache des Verstandes nur, nein, zugleich Sache des Gemütes, des Herzens, ja des Gewissens wurde ihm alles, was er ernstlich vornahm". Auch das kann in Hildebrands Forschungs- und Darstellungsweise als vorbildlich angesehen werden: dafs er immer nach dem verbindenden Faden sucht, der das zeitlich Ferne mit der bunten Erscheinungswelt der Gegenwart verknüpft.

Nicht weniger vorbildlich erscheint die Art seiner Rede, die uns Sahr schildert. Er hatte eine merkwürdige Gabe, in seinem Deutsch die ganze Stufenleiter menschlicher Gedanken und Gefühle zum Ausdruck zu bringen und zwar zu einem Ausdruck, der hinrifs. Freilich thaten Ton und Handbewegung, Miene und Haltung dabei das ihre. Mit wenigen Worten entrückte er seine Hörer der Gegenwart und versetzte ihr Sinnen und Denken in andere Zeiten und Verhältnisse. Längst Vergangenes tauchte leibhaftig vor ihnen auf und sprach zu ihnen mit der Kraft des eigensten Erlebnisses. Jede Vorlesungsstunde bildete mit allem, was darin war, für sich ein Stimmungsganzes von wunderbarer Einheit. Woher diese ganz seltene Wirkung? Weil man den Eindruck hatte, als ob Hildebrand, der doch seinen Stoff beherrschte wie wenige, in dem Augenblicke des Sprechens kraft unmittelbarer Offenbarung erst den Ausdruck fand und prägte, der den betreffenden Gedanken und Stimmungsgehalt am wahrsten wiedergäbe.

Solche Macht der Rede verrät den Dichter. Und wenn wir auch seine Gedichte im engeren Sinne — sie sind noch ungedruckt — nicht kennen, so kennen wir doch den Dichter Hildebrand, wie er sich in seinem Lehren und als Erklärer unserer Grofsen offenbart. „Seinem phantasievollen Schauen erschlossen sich, wie im Reiche der Sprache so auch der Dichtung, wie von selbst die verborgensten Geheimnisse. Sein sicherer Takt schied Echtes von Falschem, ergänzte mit einem aus vertrautestem langjährigen Verkehre mit der Dichter Art gewonnenen Scharf- und Tiefblick sichtbare Lücken und spann die abgerissenen Fäden eines Volksliedes zu einem das künstlerische Gefühl befriedigenden Ende". (Berlit.) Und als Beweis für seine Dichternatur darf wohl auch der echte Humor gelten, der ein Grundzug seines

Wesens und also sein treuer Begleiter auf allen Wegen war, und noch seinen letzten Aufsätzen — »die er oft unter schweren Leiden der treuen Helferin (seiner Tochter Hedwig) in die Feder gab« — jugendliche Frische und Anmut verlieh.

So besafs Rudolf Hildebrand wie selten einer die Eigenschaften des getreuen Eckart. Max Wünschmann spricht in seinem Nachrufe [1]) treffend von der nationalen Seelsorge, die H. geübt habe vom Katheder herab wie im Verkehre des Tages, in Wort und Schrift. Und Mühlhausen, der in des Meisters Haus verkehrt, drückt die Summe dessen, was er dort erfahren und genossen, in dem schönen Worte aus: Ich weifs, was ich sage, wenn ich behaupte: ich fühle so etwas wie die Samariterin am Brunnen — das Brot, das ich in Hildebrands Familie gegessen, ist mir ein Brot des Lebens geworden. — Ein feines Umrifsbild des Edlen hat sein Freund Adolf Lasson in Berlin gezeichnet; darnach ist er »ein festgegründeter Mann mit dem Herzen eines Kindes, deutsch von Gemüt, wenn irgend einer ein Mann, in dem der Genius der deutschen Sprache Person geworden war, voll Liebe für das Geringste und voll Begeisterung für das Höchste, tiefsinnig und scharfsinnig zugleich, ein Meister geistvoller Deutung und ein Schatzhaus der umfassendsten Gelehrsamkeit«. Julius Sahr stellt ihn neben Herder. Wenn wir — sagt er — uns umschauen in der Geschichte des neueren deutschen Geisteslebens und nach einem Manne suchen, dem wir Rudolf Hildebrand vergleichen möchten: an heifser Liebe zum Heimischen, an Kraft und Fülle der Anregung, an Fähigkeit, alle Wissensgebiete mit dem nationalen Gedanken zu durchdringen, Wissenschaft und Leben zu verschmelzen und, von der Pflege der Muttersprache auzgehend, deutsches Wesen zu festigen, zu veredeln, zu erhöhen — so wäre es Johann Gottfried Herder. Wie Herder, so war auch Hildebrand dem Kerne seiner Natur nach ein Seher, ein Dichter.

Am Schlufs wäre es unsere Aufgabe, Hildebrands Weltanschauung zu entwickeln. Da wir aber die Tagebuchblätter — deren wir für diesen Zweck notwendig bedürfen — nicht zur Hand haben, können wir nur bieten, was wir von zwei oder drei Vertrauten [2]) des Meisters erfahren, müssen also die Leser bitten, mit einem Bruchstück [3]) vorlieb zu

[1]) Leipziger Tageblatt: Beilage v. 4. Nov. 1894.

[2]) Berlit, Sahr, Lyon.

[3]) Man wird dies kaum als einen grofsen Mangel ansehen. Für uns hier stehen ja doch die pädagogischen Gedanken und Werke Hildebrands im Mittel- und Vordergrund, und von diesen handeln wir wohl genügend im II., III. und IV. Hauptstück. — Gleichwohl durften wir Hildebrands Weltanschauung nicht ganz übergehen.

nehmen. Es ist nicht ganz unbedeutend, dieses Bruchstück: es zeigt Hildebrands Stellung zur Religion, seine Ansicht über die Wissenschaft, seine politische Gesinnung.

H. war »eine tief religiöse Natur«; er glaubte an ein »Jenseits«, konnte über die »Diesseitigen« zornig werden. Immerhin, meint Berlit, habe ihn nicht erst die Weisheit des Alters gelehrt, in religiösen Dingen den Hauptwert nicht auf das Dogmatisch-Trennende, sondern in die lautere edle Gesinnung zu legen, die sich in tüchtigem Handeln bewährt, und in eine Ansicht des Lebens und der Welt, die gar nicht anders kann, als alles Irdische auf ein Höheres zu beziehen. Als eine Kundgebung seiner religiösen Weltanschauung dürfe man die (von ihm selbst verfafsten) Verse ansehen:

Im Fluge nicht, nur Schritt für Schritt
Kannst du ans Ziel gelangen;
Und bringst du nicht die Brüder mit,
Bist du umsonst gegangen.

Wahrhaft grofs war seine Auffassung von der Wissenschaft. Eine Kaste der Wissenschafter, einen Selbstzweck der Wissenschaft erkannte er nicht an. Seine Überzeugung, der er streng folgte, war es, dafs die Wissenschaft des Lebens wegen da ist, dafs wir auf der Schule wie auf der Universität fürs Leben lernen, dafs deshalb Leben, Schule und Universität aufs innigste verbunden, ja verschmolzen werden müfsten. Hier zeigt sich unser Meister klar als Anwalt der Einheit und Ganzheit.

Und auch auf politischem Gebiete scheint er derselbe zu sein. Den politischen Vorgängen hat er, der ohne Zeitungen eigentlich nicht leben konnte, von jeher eine mehr als gewöhnliche Teilnahme gewidmet, und wer sich um die grofsen Tagesfragen nicht kümmerte, der galt in seinen Augen wohl nicht als ein ganz vollwertiger Mann, als dessen Pflicht er es ansah, jedenfalls im Gemüte Partei zu ergreifen. Und über seinen vaterländischen Sinn wird berichtet: Für ihn gab es keine Kluft, die Volk und Gelehrte trennte, für ihn gab es kein vornehmes Sichabschliefsen irgend eines Standes oder der sog. Geistesaristokratie, für ihn gab es nur ein grofses lebendiges Ganze, dessen Glieder wir alle sind: das Volk, und an diesem grofsen Ganzen haben wir alle, jeder an seinem Ort und in seiner Art, zu arbeiten. Seine Lebensarbeit war ja gerade so volkstümlich wie möglich. Ferner: er hatte kein Verständnis für den Dünkel und die Thorheit derjenigen, denen — wie dem Fürsten Bismarck [1])

[1]) Vgl. H. Rosin: Fürst Bismarck und die Volksschule, Päd. Zeitg. 1895, 23. 25. — Joh. Kreutzer: Die Huldigungsfahrt der höheren Lehrerschaft nach Friedrichsruh, Zeitschr. f. d. deutschen Unterr. 1895, V. VI.

die Volksschule weniger gilt als die sog. höheren Schulen. Wie aber geriet er in Eifer, wenn er hören mufste, dafs man die Arbeit der Lehrer gering hielt! Da hob er die Stimme zu ihrem ganzen Ernst, und mit bedeutsamem Nachdruck erklärte er, nur der Beste sei gut genug zum Lehrer und Erzieher. (Berlit.)

Welcher politischen Partei wird nun der Mann, der so denkt und so arbeitet, angehören? Ohne Zweifel der demokratischen, wie ja Meister Jakob Grimm auch. Äufserte dieser doch einmal: »Je älter ich werde, desto demokratischer gesinnt bin ich. Säfse ich nochmals in einer Nationalversammlung, ich würde viel mehr mit Uhland, Schoder stimmen; denn die Verfassung in das Geleise der bestehenden Verhältnisse zu zwängen, kann zu keinem Heil führen«. Aber der Volksmann Hildebrand war zugleich — Verehrer Bismarcks, dessen Geburtstag er alljährlich bei klingendem Becher feierte. Ein Rätsel — wer löst es? — Es dünkt uns ungeheuerlich zu glauben, dafs ein Hildebrand sich selbst je untreu geworden. Und doch ist der Widerspruch da, und wir durften und mochten es nicht unterlassen, ihn anzudeuten.

II.

Hildebrands Beiträge zum Schrifttum der Erziehungskunst.

1.

Das Buch vom deutschen Sprachunterricht.

Die Geschichte dieser Schrift erzählt Hildebrand in der Vorrede zur zweiten Auflage. Sie war ursprünglich gedacht als Vortrag für die Allgemeine deutsche Lehrerversammlung von 1865 (der aber nicht gehalten wurde); in Druck erschien sie zuerst 1867 (1866) als 3. Heft des I. Bandes »Pädagogischer Vorträge und Abhandlungen«, mit dem Titel: Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von etlichem ganz Andern, das doch damit zusammenhängt. Von der zweiten Auflage (1879) an heifst der Zusatz: von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Die zweite Auflage brachte einen Anhang über Fremdwörter und ihre Behandlung in der Schule, die dritte (1887) und vierte (1890) einen weiteren Anhang vom Altdeutschen in der Schule, und ein wertvolles, durch Georg Berlit bearbeitetes Sach- und Personenregister und Wörterverzeichnis. Die erste Ausgabe zählt 78, die vierte (mit der dritten fast gleichlautend) 278 Seiten.[1])

[1]) Verleger: Julius Klinkhardt, Leipzig. Preis der 4. Aufl. 3 M.; geb. 3,60 M.

1885/86 habe ich den Inhalt des Buches (nach der zweiten Auflage) übersichtlich zusammengestellt; die Arbeit ist dann, mit Zustimmung des Meisters, im Pädagogium (Juli 1886) abgedruckt worden. Sie hat — wie ich weifs — manchen erst zu Hildebrand geführt; eine nach der vierten Auflage gerichtete Umarbeitung folgt hier. Ich glaube, es ist die wirksamste Form des Berichts über das Buch, den ich doch schuldig bin.

I. Die Muttersprache als Bildungsmittel.

1. Es gibt eigentlich nur eine Waffe, die die Schule dem Jüngling für den Kampf ins Leben mitgeben kann: die Kunst des eigenen, liebevollen Beobachtens der Wirklichkeit, wie sie für uns zunächst aus lauter Einzelheiten besteht, nur in Einzelheiten nach und nach an uns kommt, wie aber kein Einzelnes doch als solches Wert hat, sondern nur in dem Zusammenhange, dem es angehört, und wie in diesem Zusammenhange, je höher man ihn fassen lernt, alle Mifsklänge in den Einzelheiten sich auflösen, und man nur aus diesem Zusammenhange heraus die Mifsklänge, die uns selbst entgegentreten, mit eigener Kraft eingreifend überwinden und berichtigen kann. (S. 30.) An nichts aber läfst sich die Kunst des Beobachtens der lebendigen Welt so bequem und von allen lernen, als an der Muttersprache; ich meine freilich weit mehr die lebendige Sprache, die man mit dem Ohre hört, als die man in Büchern sieht. Auch die unentbehrliche Ergänzung jener Kunst der Menschenbeobachtung, die Beobachtung seiner selbst, die noch ungleich schwerer ist als jene, liegt für den ersten Anfang an nichts so nahe, als an der Sprache, die wir selber reden. (S. 31.)

2. Die Muttersprache lehrt klar denken und geistig anschauen zugleich, das beste Denken, das es gibt, ja eigentlich das einzig richtige Denken, das wir am meisten brauchen (S. 93), das erreichbar vollkommenste Denken, wo immer Sehen, Denken und Empfinden in ein Thun zusammenfallen. (S. 110.)

II. Die Eigenart des Unterrichts in deutscher Sprache.

1. Kein Unterricht ist in unserer Volksschule, oder ich sage lieber in unserer Schule überhaupt von gröfserer Bedeutung als der Unterricht im Deutschen. (1.)

2. Die Unterscheidung oder Spaltung von Idealismus und Realismus in unserm Volke, die doch eigentlich ein Krankheitszeichen ist, wird beseitigt; beide Hälften werden eins, ein gesundes Ganzes, d. h. ein frisches Weiterwachsen

und Streben mit fröhlichem Verweilen in der gegebenen Gegenwart: wenn im Unterricht das Hochdeutsch als gesprochene Sprache auftritt, wie es die Mundart ist, an die es anwachsen soll; wenn das gesprochene Hochdeutsch gleich zuerst und fort und fort nur als lebendiger Träger des frischen vollen Inhalts des eigenen Lebens und der eigenen Seele an die Kinder herantritt, um sie von ihrem wirklichen Boden aus, dem einzigen, den sie haben, und ohne dafs er je verlassen wird, doch allmählich in die Höhe zu führen, wohin ja die wachsende Seele von selbst strebt und begehrt.

3. Der Rifs, der zwischen der höheren Welt und dem Alltagsleben jetzt noch klafft, ist der Hauptschaden des Ganzen und Einzelnen; aber gerade die Schule kann ihn am sichersten ausfüllen, und für alles eigentlich Menschliche, das ja mit dem Alltäglichen eins ist, am leichtesten im deutschen Unterricht (16) — wenn der Lehrer nur immer an die innere Erfahrung des Zöglings anschliefst, sodafs dieser sein Alltagsleben plötzlich in die höhere Welt übergehen fühlt, als gehörte es doch eigentlich mit zu dieser, wäre nur der Anfang dazu; und das ist es ja auch wirklich, soll es sein und kann es jeden Augenblick. (15.)

4. Die Vermittlung und Vermählung des Gedankenkreises der Schule, der von oben kommt, mit dem wirklichen kindlichen Gedanken- und Gemütsleben, das sich von unten nährt, und die besondere Pflege des stillen, stetig erfassenden Gemütslebens sind Aufgaben von unermefslicher Wichtigkeit. Und keine Stelle in der Schule gibt es, wo an der Aufgabe so erfolgreich und so mit Lust für beide Teile zu arbeiten ist, wie den deutschen Unterricht, die Religionsstunden eingeschlossen, die ja in der Volksschule zugleich deutsche Sprachstunden in diesem höheren Sinne sind. Das wirksamste Mittel dazu ist aber der Anschlufs des Unterrichts im Hochdeutschen an die Mundart, nicht um auf ihr kleben zu bleiben, sondern um das Höhere darauf zu pfropfen, dafs der Lebenssaft der Mundart voll darein übergehe. (74.)

5. Wenn die Schule, wie die Wissenschaft überhaupt, uns Nachgeborenen eine Menge allgemeiner Begriffe und Ideen in knappen trefflichen Worten mitteilt, wie das beste Erbe der ganzen Vorzeit, den sichern Niederschlag der Erfahrungen und Arbeiten der besten Geister aller Zeiten; wenn sie uns die ganze Herrlichkeit gleichsam in den Schofs schüttet, wie den Schlüsselbund zu den Rätseln der Welt, so gilt doch gerade von diesem Erbe aufs allerstrengste Goethes tiefes und grofses Wort: »Was du ererbt (d. h. als Ererbtes) von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen«. Den nächsten und bequemsten Weg aber, diese

Kunst zu lernen und zu lehren, bietet die Sprache dar, dies Bild der Welt im kleinen, in dem auch die Weltverhältnisse selbst sich im kleinen darstellen, eine rechte Vorschule für die Schule der Welt. (256.)

6. Der Reiz und die hohe Lust, den Weg zu gehen, auf dem man das »System« der Dinge selber findet (es ist die höchste und reinste geistige Lust, die es gibt), statt es fertig in den Geist gesteckt zu bekommen (womit es doch nicht wahrhaft haftet), kann auch den Schülern schon vom Lehrer eröffnet werden wie eine reizvolle Aussicht ohne Ende, gerade im deutschen Unterricht, selbst an den äufserlichsten Dingen, wie Orthographie und Interpunktion. (17, Anmerk.)

7. In keiner Unterrichtsstunde ist die Ausfüllung des leeren Klassenraumes mit der Fülle des Lebens so leicht zu haben als in der deutschen (12) — es kommt nur darauf an, dafs der Lehrer den ganzen lebendigen Inhalt eines Sprachstücks aus seiner Seele in die Seelen der Kinder hineinarbeite; aber arbeiten ist gar nicht der rechte Ausdruck, weit eher spielen in dem Sinne, wie es Schiller ästhetisch brauchte. (11.)

8. In keinem Lehrfache ist das Selbstfindenlassen der Schüler leichter zu haben als im deutschen Unterrichte. (21.) Sie können ja bei sich selbst suchen, in der Fülle ihres Sprachschatzes. Eben deshalb ist keine Stunde so reich wie die deutsche an jenen kleinen eigenen Schöpfungsakten, aus denen unser ganzer Sprachbesitz, ja unser ganzer geistiger Besitz besteht und entsteht, und die uns Augenblicke reinster geistiger Freude, geistigen Genusses gewähren. (7.)

9. Der bequemste und nächste Weg zur Einführung der höchst wichtigen Geschmacksbildung ist der deutsche Unterricht. Es gibt keine gedeihlichere Übung für Verstand und Geschmack zugleich als praktische Synonymik — doch wohlverstanden, ihr Untergrund, der Ausgangspunkt kann nur immer die Sprache sein, die die Schüler wirklich reden; sie allein ist der Mafsstab für alles Weitere; sie haben keinen andern. (71.)

10. Ich meine, die Pflege des Humors müfste zum Heile der Kinder so gut in der Schule geflissentlich grofsgezogen werden, wie die Pflege des Geschmacks. Das allein schützt gegen die Auswüchse des Humors, der in der oder jener Gestalt doch wächst und wachsen mufs, wie die Sinnlichkeit. Die Schule müfste nur dieses Wachs... beider gleichsam ans Gängelband nehmen. Und in der Sprache ist der Scherz in einer Fülle von Bildern niedergelegt, oft in tiefsinnig genialer Weise. Die besten Beispiele für die Schüler bietet das Hausleben. (121.)

III. Unter welchen allgemeinen Bedingungen[1]) der deutschsprachliche Unterricht leistet, was er leisten kann.

1. Die sprachlichen Erscheinungen müssen (in ihrem innersten Wesen) aus dem abstrakten Verstande heruntergezogen oder gelockt werden in den ganzen lebendigen Menschen, in das Gemüt, das für sich eine ganz andere Stellung zu den Weltdingen hat, d. h. sie zu ergreifen trachtet, zu verarbeiten und sich zu eigen zu machen, was es davon brauchen kann. (102.)

2. Der Sprachunterricht ist in der Weise zu betreiben, dafs unterm Hören und Lesen das Denken unvermerkt in ein Sehen übergeht, ja in ein Bewegen, Mitleben und Mittun. (99.)

3. Der Unterricht soll mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache voll und frisch und warm erfassen (6) — ganz so, wie das anfängliche Lernen der Muttersprache vor der Schulzeit und das weitere Lernen nach der Schulzeit erfolgt. (7.)

4. Der Lehrer des Deutschen soll nichts lehren, was die Schüler selbst aus sich finden können, sondern alles das sie unter seiner Leitung finden lassen. (6.)

5. Das Hochdeutsch als Ziel des Unterrichts ist im engsten Anschlufs an die in der Klasse vorfindliche Volks- oder Haussprache zu lehren. (6.) Es darf nicht als etwas für sich, wie ein anderes Latein, als ein Gegensatz zur Volkssprache gelehrt werden, sondern man mufs es dem Schüler aus dieser hervorwachsen lassen. Die deutsche Schriftsprache darf nicht als verdrängender Ersatz der Volkssprache auftreten, sondern als eine veredelte Gestalt davon, gleichsam als Sonntagskleid neben dem Werktagskleide. (68.)

6. Das Hauptgewicht mufs auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene und gesehene. (6.) Also reden und reden und wieder reden, und reden lassen unermüdlich, und reden von Dingen, die das Kind völlig fassen kann, ja die seine stets empfängliche Seele gleichsam voll machen; reden auch von der Gestalt und Farbe, die in der Kinderseele sich an die Weltdinge von selbst ansetzen, und das berichtigen: das allein ist der rechte Durchgang zum Schreiben; das allein ist der Boden, aus dem ein Stil erwachsen kann, das allein der Weg, auf dem auch die hochdeutsche Syntax aus der volksmäfsigen, kindlichen sich herausentwickeln läfst. Auf dem Wege würde aber mit dem Stile zugleich noch viel mehr mit wachsen, eine ganze,

[1]) Solche Bedingungen sind auch schon aus II heraus zu lesen.

frische, volle, klare Seele, die sich und die Welt am rechten Ende anzufassen lernte. (85.)

7. Die Macht des Stimmtones, der mit kleinsten Mitteln wunderbar malerisch und nachempfindend zu wirken vermag, ist jederzeit zur Geltung zu bringen. (13.)

8. Auf die tiefsinnige Bedeutung der Silbenbetonung sind die Schüler aufmerksam zu machen. (90/1.)

9. Das rasche Lesen ist zu hemmen, weil es der Seele nicht die Zeit läfst, die sie zum Ausgestalten der Bilder braucht, an denen doch das Verständnis hängt. (98, Anmerk.)

10. Grimms Wörterbuch mufs in jeder Schulbibliothek vorhanden sein. (190.)

IV. Von einzelnen Arbeitsgebieten und -Stoffen.[1])

A. Orthographie.

1. Der Orthographie mufs der gröfste Teil der gegenwärtig ihr zugewiesenen Zeit entzogen werden. Wieviel edle Zeit und Mühe und wieviel Pflichtgefühl wird jetzt bei der lieben Orthographie nutzlos verthan, auch bei an sich gleichgültigen Dingen! (62.)

2. Der Lehrer mufs mit der Orthographie, die ja immer und immer nur das Kleid des Wortes ist, die äufserste Muttergeduld haben, wenigstens sie so behandeln, dafs die Kinder nie davor Angst bekommen. (69.)

3. Was gesprochen wird, ist die wahre Erscheinung des Wortes. Sobald der Lehrer einmal etwas derart mit dem nötigen Nachdruck sagt, ist dem Schüler gleichsam das Auge geöffnet über das wahre Verhältnis, und er sieht sich mit Lust und Begier dann selber weiter um. (59.)

4. Sobald der Widerspruch zwischen Ohr und Auge klar wird, ist eine wichtige Stufe betreten, von der aus der Schüler über der Schrift, über dem Buchstaben steht, und das ist allein der rechte Standpunkt. (59.)

5. Und nicht für die Orthographie blofs ist damit eine höhere, freie Stufe gewonnen — in einem aufgeweckten Kopfe kann in dem einen Augenblick der Same zur Pflanze der Kritik gesät sein, die im Leben jeder höchst nötig braucht nach allen Seiten, d. h. nicht der jetzt eigentlich modischen Kritik, die alles von früher her Geltende von vornherein mit scheelem Zweifelblick ansieht, sondern der Kritik, die mit eigenem Auge das Wesen von der Erscheinung, den Inhalt von der Form sondern lernt, die einsieht (in den Gegenstand hineinsieht), dafs die Form nur ein Gefäfs ist, um uns Inhalt zuzuführen. (59.)

[1]) Auch Bedingungen!

6. Es ist gut, dafs die Schule Gelegenheit bietet, den Kindern zu sagen: Es gibt wirklich Nebensachen und gleichgültige Dinge, wie in allem Menschlichen, so auch in der Sprache. (64.)

7. Das befreit ihr Gemüt von den Fesseln der Pedanterei, der alles gleich wichtig ist, die den Wertunterschied der Dinge verloren hat oder sich ihn in falscher Gewissenhaftigkeit zerstört, eine Pedanterei, die auch in der Wissenschaft immer mitspukt und doch das wahre Bild der Welt in uns quälend verzerrt. Das läfst die Kinder einmal an einem Fleckchen sehen mit eignen Augen, was Schale ist und was Kern, und dafs die Schrift nur die Schale ist für den Kern, nicht der Kern selbst. (64.)

B. Grammatik.

1. Ich glaube, beide Wege, Grammatik zu lehren, können für beide Teile anziehend sein: Anschlufs ans Lesebuch, und selbständiger, zusammenhängender Vortrag. (19.)

2. Jenes, wenn darauf gesehen wird, dafs das Formelle immer vom Inhalt getragen wird, dafs eine grammatische Einzelheit, die man aufser ihrem Zusammenhange vorbringt, nicht als etwas für sich Wichtiges erscheint, sondern sich anschliefst an das lebensvolle Ganze, dem sie anhängt und dient, dafs sie als das erscheint, was sie ist: als Schale, nicht als Kern, dafs es beiläufig samt dem Inhalte mit eingeheimst wird vom Schüler, wie es ja im Leben auch vor sich geht mit dem Lernen. (19.)

3. Der andere Weg aber wird sich seinem Ziele nähern, wenn dabei dem Schüler der interessante Zusammenhang deutlich werden kann (wenn auch mehr gefühlt als klar übersehen), in dem ja jede Einzelheit steht, d. h. der, in dem sie ursprünglich erwachsen ist. Und das Suchen dieses Zusammenhangs führt allemal wieder in das volle Leben hinaus, in dem die Schüler ohnehin noch mehr mitten inne stehen, als der Lehrer selber, sodafs er an ihnen sein eigenes Lebensgefühl auffrischen kann. Nötig dazu sind freilich Beispiele, deren Inhalt den Schüler wirklich interessirt, am liebsten aus seinem eigensten Leben; denn bei der Gelegenheit etwa andere Kenntnisse mit einprägen zu wollen ist ein Mifsgriff, der die Aufmerksamkeit ablenkt, statt sie auf den einen Punkt zu sammeln. (19.)

4. Es gibt aber noch einen dritten Weg, der zwischen jenen beiden hindurch führt: dafs man beim Lesen eine Einzelheit aufgreift und ihren nächsten Zuzammenhang aufzeigt, sodafs das grofse grammatische Ganze partienweise nach und nach den Schülern vor die Augen tritt. Er ver-

einigt die Vorzüge beider: den Schüler nie in jene abstrakte Region hinaufzuheben, in der er nicht lange atmen kann, und doch ihn den Reiz der reinen Form ahnen, gleichsam vorschmecken zu lassen. (20.)

5. Fürchte niemand, dafs aus diesem stückweisen Vorbringen kein Ganzes werde, weder im Lesen noch in der Grammatik. Die bei der grammat. Erörterung etwas verrauchte Wärme für den Inhalt läfst sich ganz leicht wieder herstellen, wenn sie einmal da war. Was aber die Grammatik betrifft, so hängt sich der Begabte von selbst an einen allgemeinen Gedanken und sucht seine Zusammenhänge; der Durchschnittsschüler aber hört auf diese Weise das Wichtigere, die Grundgedanken öfter; denn die Beispiele selbst bringen es mit sich, dafs die wichtigeren Grundgedanken sich immer wiederholen und zwar genau in dem Grade öfter, wie sie wichtiger sind, aber immer in neuer Beleuchtung, welche die Besonderheit des neuen Einzelfalles mit sich führt, ganz wie es in der Lebenserfahrung und auch im natürlichen Lernen einer Sprache vor sich geht. (20.)

6. Die seltsame Meinung, als könne nimmermehr zweierlei zugleich richtig sein, mufs auch den Kindern gegenüber als irrig nachgewiesen werden. Denkt man sichs etwa so, als sollte da gleichsam ein Mensch zwei verschiedene Gesichter zugleich haben, womöglich an derselben Stelle? Nein, es ist wie wenn ein Mann zwei Röcke zur Verfügung hat; heute zieht er den blauen an, morgen den braunen. Denn die sprachliche Wendung ist hier der Rock, die Schale; der Gedanke ist der Mann, der Kern. (65.)

7. Die volkstümlichen Formen der Casus usw. müssen durch den Mund des Lehrers gehen; er mufs mit den Schülern von ihnen aus allmählich emporsteigen. Da entwickelt sich im Schüler selbst aus einiger Übung bald das Gefühl einer Regel, ganz wie beim natürlichen Sprechenlernen doch auch; und der Lehrer gebe dann im rechten Augenblicke der Regel ihren Ausdruck oder lasse ihn durch die Denkenden in der Klasse selber finden. (81.)

8. Die Regel darf nicht als strenger, Strafe drohender Gebieter auftreten, als ein finsteres Sollen, sondern als ein in den Kindern selbst schon vorhandenes, wirksames Naturgesetz, das sie an sich selbst mit eigenem Scharfsinn zu entdecken die Freude haben können, und das nur hier und da gleichsam auszuputzen ist. (81.)

9. Freilich bleibt vieles übrig, das einfach gelernt sein will. Aber die langsame Übung überwindet ja alles, und das blofse Gedächtnis dabei anzuwenden, scheint mir auf alle Fälle ein Mifsgriff.

10. Eine gewisse Syntax bringen die Kinder schon mit. Ja gewisse Formen ihrer naturwüchsigen Syntax sind sogar dieselben, die sie dann bei den Dichtern im höheren Stile wiederfinden als das Höchste im Hochdeutsch! (82.)

11. Die verschiedene Bewegung der Stimme, das Wunderbarste an der Sprache, das man wissenschaftlich kaum angefangen hat wirklich zu beachten — dies Zarteste, Wichtigste, Geheimnisvollste bringen die Kinder in voller Reife fertig in die Schule mit, lebhafter als der Lehrer sie selbst noch hat, wenn auch zu natürlich, nicht ausgefeilt und mit Geschmack geformt; sie ist aber an der Sprache die eigentliche Hauptsache, die Trägerin der Seele und alles Interesses. Hier ist das Feld, wo die Syntax, die höhere Sprachbildung überhaupt gebaut werden sollte. (86.)

12. Das grammatische System erwirbt sich der Schüler nach und nach selbst, durch eignes Zugreifen, soviel ihm auch der Lehrer dabei an die Hand gehen oder geben kann. (254/5.)

C. Wortkunde; Sprachbilder; Redensarten.

1. Kleine Abschnitte aus der Wortbildungslehre sind zu geben als Bissen Kuchen zwischen das Brot. (90.)

2. Die Wortbildungslehre bewirkt, dafs die Schüler in die sonst blinden Formen hineinsehen, dafs die Wörter ihnen nicht mehr blos tote, kahle Marken sind, sondern durchsichtige hübsche Gestaltungen, die ihnen traulich näher treten und ihre Gedanken wohl auch aufser der Schule ein und das andere Mal beschäftigen, vielleicht statt unnützer oder gar böser Gedanken, die sonst an sie gekommen wären. (92.)

3. Noch Wichtigeres und noch mehr als Kuchen, das wahre Lebensbrot gibt eine andere Seite am Riesengebäude der Sprache, die jeden Augenblick zu öffnen ist und da reiche Schätze zur allseitigsten Geistesbildung in Fülle ausschüttet, eigentlich doch nicht eine Seite, sondern das Innere der Sprache selber, ihr eigentlichstes inneres Leben. Es ist der Vorrat überlieferter Redensarten. Dieser bildet den eigentlichen Geist, Gehalt und Reichtum, das eigentliche innerste Leben der Sprache. Und von der Klarheit, mit der einer diese vorgedachten Gedanken und vorgeschauten Bilder handhabt, hängt die Klarheit seines eigenen Denkens ab, nicht blofs von der Schärfe, mit der einer die formale Logik handhabt, wie man früher meinte. (95, 96.)

4. Zweierlei wichtige Künste hat der deutsche Sprachunterricht anzupflanzen und zu pflegen: Redensarten als solche zu durchschauen, ich meine hohle oder halbhohle Redensarten, die von der Schuld an dem Unheil der Welt

einen so grofsen Teil auf sich haben, meist eben doch von Haus aus gute, ja bedeutende Aussprüche und Worte, die nur ihren wahren Inhalt, ihr ursprüngliches Gepräge eingebüfst haben. Anderseits die Kunst und Gewöhnung, schlichten, kernigen Worten und Wendungen, auf die man nicht besonders mehr achtet, wieder auf den Grund sehen zu können, sie für unser Denken und Empfinden und Tun als stille Helfer und Freunde zu gewinnen, die immer zur Hand wären. (96/7.)

5. Die Kinder müssen gewöhnt werden, dafs sie auch die gewöhnlichen Worte mit ihrem vollen Inhalte erfüllen, sie gleichsam beim Worte nehmen. (97.)

6. In alle Gebiete kann der Schüler eingeführt werden an der Hand der noch ihm geläufigen Sprachbilder (112), vornehmlich in die Mythologie (110), in Sage und Geschichte, in Volks- und Landeskunde. (112 f.)

7. Auch die Namen (der Schüler) lassen sich für diesen Zweck verwerten. (117.)

8. Freilich ist die politische Geschichte dazu bestimmt, dafs sie den geschichtlichen Hintergrund des Bewufstseins darstelle, nach welchem die Seele verlangt und förmlich dürstet, da sie ihn notwendig als Rückenhalt des eigenen Lebens braucht (115). Allein die Ereignisse und Bestrebungen und Menschen dieses Gebietes kommen doch nicht so leicht und so nahe an die Schülerseele heran, so in sie herein wie das, was die Sprachbilder aus dem Alltagsleben bieten. (117.)

9. Auf dieses dichte Herankommen oder Hereinkommen kommt alles an; nur dieses bietet ein wirkliches Erfassen; jenes bleibt doch zu leicht ein unbeteiligtes Sehen aus der Ferne, da doch das Gefühl der eigenen Beteiligung das letzte Ziel ist, dem man zustreben mufs, wie es die Seele von Natur durchaus verlangt. Aber die Brücke zum Erfassen der politischen Geschichte, den unentbehrlichen Übergang vom Leben unten zu den Haupt- und Staatsaktionen da oben kann jene Kulturgeschichte herstellen, die aus der Muttersprache, schon aus der Alltagssprache so nahe und so lebensvoll zu haben ist. (117.)

D. Fremdwörter.

1. Zur nationalen Erziehung gehört die Behandlung der Fremdwörter recht wesentlich. (221.)

2. Sollen die Fremdlinge, die nun da bei uns mit hausen und schaffen wollen, der eingerissenen Verwilderung entzogen werden, dafs sie mit nützen statt zu schaden, so müssen sie der Pfleglosigkeit entzogen, müssen mit in die Schule genommen werden. (184.)

3. Die Fremdwörter sind das richtigste Feld, wo die Schüler das Leben, in dem sie selber mitten drin stehen, zugleich selbständig beobachten wie unabhängig betrachten und ihr Geschmacks- und Werturteil üben lernen. (193.)

4. Gerade im Anschlusse an die Fremdwörter, die ja einer Galerie von Kulturbildern und Bildchen aus dem Leben unserer Kulturnachbarn und -Lehrer gleichen, kann die Kunst oder Kraft und Mut des freien Ablehnens oder Ergreifens, des selbsteigenen Empfindens und Wählens herangebildet werden. (202.)

5. Die Fähigkeit des Geistes, alles an seinen gehörigen Ort zu stellen, damit dem Geiste selbst die Freiheit bewahrt bleibe, kann kaum besser erzeugt werden, als durch die Behandlung der Fremdwörter.

6. An der Hand der Fremdwörter gewinnt der Schüler einen kulturgeschichtlichen Blick, Einsicht in kulturgeschichtliche Entwicklungen. (186.)

7. Zur Ergänzung der politischen Geschichte ist ein Verständnis der Fremdwörter unentbehrlich; es gibt dazu den lebendigen Hinter- und Untergrund, der den jungen Geistern da sichtbar, fühlbar nahe tritt und die Gedanken doch zugleich an der Hand der nächsten Nähe in jene entlegenste Ferne führt. (190.)

8. Mittelst der Fremdwörter ist der europäische oder Weltsinn zu pflanzen und zu pflegen, dafs auch der Schüler schon im kleinen selbst in der Volksschule durch sie von der Heimat aus lebendige Blicke gewinnt nach Europa oder in die Welt hinaus, wie nach dem alten Rom und Griechenland hinüber, die er alle in leiblichen Vertretern in reicher Auswahl in nächster Nähe hat. (221/2.)

9. Den Fremdwörtern gegenüber und mittelst ihrer ist mit leichter Mühe der deutsche Sinn zu pflanzen und zu pflegen (221), ist das natürliche gesunde Empfinden, ein kräftiges Ehrgefühl (201 f.) zu erzeugen. Diese Stelle des seelischen Selbstgefühls und damit zugleich die wichtigste Kraftquelle für den Einzelnen ist bei uns weniger entwickelt (oder mehr beschädigt) als Recht und Regel ist. Das ist für unser Gesamtleben, von dem das Gedeihen der Einzelleben abhängt, ein schwerer Schade, ja der allerschwerste, und die Änderung mufs auch von der Schule ausgehen, kann aber eben an den Fremdwörtern am leichtesten und nächsten angeknüpft werden. (206.)

E. Aufsatz.

1. Für die deutschen Aufsätze, in denen ja die fortschreitende Bildung des Schülers ihre wichtigsten Früchte

niederlegt, sollte vor allem der Lehrer alles anwenden, um jenen abstrakten Stil zu entfernen, der niemand unnatürlicher ansteht als der Jugend. (54.)

2. Mit der Wahl des Stoffes den Anlafs dazu möglichst abschneiden! Keine moralisierenden Themata, mit denen man einst Moral einpflanzen zu können wähnte. Doch die sind ja in der Theorie längst verworfen, und das war vielleicht der erste unbewufste Sieg des Naturverfahrens[1]) über die Weisheit des abstrakten Verstandes. (54.)

3. Aber auch keine philosophierenden Themata, die den Schüler verleiten, angeflogene und aufgeschnappte allgemeine Gedanken aneinander zu reihen mit einiger unpassender Ausfüllung, ähnlich wie einer, der des Französischen wenig kundig, eine französische Prüfungsarbeit machen soll und sich dazu eine Anzahl Phrasen sammelt, die er dann zusammensetzt und die Lücken ausfüllt, so gut es gehen will. (54.)

4. Und auch Aufgaben mit solchem realen Inhalt, den der Schüler eben erst gelehrt bekommen hat oder noch bekommt, dienen dem eigentlichen Ziele nicht, wenn sie auch sonst nicht ohne Nutzen sind. Da wird die wichtige deutsche Arbeit zu leicht erniedrigt zu einer Gedächtnisprobe. Der Schüler hat Dinge hinzustellen, die noch nicht Wurzel gefafst haben in seinem Ich; die Gefahr des Abschreibens tritt ein, das alle Selbständigkeit zunichte macht und dem Schüler die Selbstachtung knickt und das Selbstvertrauen. (54.)

5. Ja, wenn man an dem realen Stoffe irgend eine Seite, einen Punkt finden kann, von dem anzunehmen ist, dafs er den Schüler zum Selbstdenken angeregt hat, sodafs seine eigenen Gedanken zu Tage kommen! Die Schüler denken und fühlen aber bei allem, das sie gelehrt bekommen, etwas Eigenes in sich, und in diesen stillen Gefühlen und Gedanken, die neben denen des Lehrers heimlich einherlaufen, sitzt das Ich des Schülers, das zu bilden ist; darin sitzt die Zukunft des Schülers, und da hinein zu greifen mit ordnender Hand, das ist die höchste Aufgabe des Lehrers. (54.)

6. Das ist auch die wahre Aufgabe der Stilübung: erst den eigenen Inhalt der Schülerseele herauszulocken und daran die Form zu bilden; jeder andere Weg hat etwas von dem Sprachunterricht, den man Papageien giebt. Am besten gelingen denn auch solche Arbeiten — nach meiner Erfahrung wenigstens um 30% besser als andere — in denen man die Schüler etwas erzählen und frei gestalten läfst, was sie selbst erlebt und erfahren haben. (55.)

---

[1]) Naturverfahren!

7. Da kommt zuerst rein Äufserliches heraus, manchmal recht Unbedeutendes; aber zu diesem Zwecke ist eben auch das Unbedeutendste zu brauchen, ja gerade das dient am besten, dafs sie etwas Rechtes daraus machen lernen, es in seinen Zusammenhang stellen lernen, in dem es plötzlich einen Wert gewinnt. (55.)

8. Und macht man ihnen nur Mut dazu, so kommen bald auch schüchtern innere Erlebnisse zwischen durch mit heraus, was sie bei dem und jenem gedacht und empfunden haben, wie ihnen dabei zu Mute war; und damit hat man den rechten Stoff in der Hand, aus dem allein der eigene Stil erwachsen kann und — der eigene Mensch. (55.)

9. Dies Verfahren führt nebenbei noch einen andern Gewinn mit sich, der nicht hoch genug anzuschlagen ist: es hilft den Rifs ausfüllen, der jetzt klafft zwischen den Reden und Gedanken des Schülers, wie er wirklich ist, z. B. in der Zwischenstunde, und wie er in den Arbeiten erscheint oder erscheinen will: jener das wirkliche Gewächs seiner Verhältnisse, das eben zu bilden ist — dieser eine äufserlich aufgeklebte Schale, die nur bei den Besten mit dem wirklichen Schüler von selbst leidlich verwächst. (55.)

10. Ein treffliches und völlig auslangendes Gegengewicht gegen etwaige zu grofse Verinnerlichung, zu welcher manche Naturen geneigt sind, bieten Beschreibungen bekannter Dinge; da lassen sich die Schüler fassen, dafs sie ihre Sinne bilden, und denkend, sinnend sehen und hören lernen! und das gerade fehlt unserer Erziehung so schmerzlich und schädlich! und ist doch der einzig richtige Anfang zum Denkenlernen! (57.)

11. Für den Stil ist oberste Regel der durchgehende Hinweis, dafs die Schüler beim Ausarbeiten am liebsten immer oder doch bei allen zweifelhaften Stellen sich es laut vorsagen, was sie schreiben wollen oder geschrieben haben, und das Ohr entscheiden lassen. (57.)

12. Man kann dem schlummernden Naturgefühl der Schüler, dem Mutterwitz und allen Äufserungen des angeborenen Naturkeimes, der ja eben ausgebildet werden soll, und den sie eigentlich noch frischer besitzen als der ältere Lehrer selbst — ich sage, man kann diesem schlummernden Gefühl für das Rechte an Leistungsfähigkeit nicht genug zutrauen. (58.)

13. Das Wort auf dem Papiere darf dem Schüler nur das Kleid sein, das freilich auch geputzt und gereinigt werden mufs; aber der Körper des Wortes mufs ihm der Klang sein, wie er aus dem Munde in Ohr und Gemüt geht, um diesen seine Seele, den lebendigen Inhalt mitzuteilen. (58/9.)

V. Vom Lehrer der deutschen Sprache.

1. Es mufs dahin kommen, dafs kein Lehrer mit deutschem Unterricht betraut wird, der nicht das Neuhochdeutsch mit geschichtlichem Blick ansehen kann. (66.)

2. Nicht allein der Lehrer des Deutschen, die Lehrer aller Fächer sind zur Behandlung der Fremdwörter verpflichtet. (185.)

3. Der Lehrer hat die abstrakte Nebelschicht, die leider so dicht um die Schule liegt, und die eben vom Lehrer ausströmt, das frische Leben umhüllend und seine Formen und Farben verwischend, zu durchreifsen, dafs die Kinder hocherfreut blicken ins bunte, blühende, ewig bewegte Leben hinaus oder vielmehr durch die bunte Schale zugleich tief hinein in die Werkstätte des Sprachgeistes. (103.)

4. Niemand kann sich jetzt so gewifs als Vorbereiter und Vorfechter für eine bessere, schöne, grofse Zukunft unserer Nation fühlen, als der Lehrer des Deutschen, der seine Stellung im Gang des Ganzen richtig sieht; tut er das, so wird er auch diese Zukunft in sich schon vorfühlen; sie ist ihm schon geistige Gegenwart und wird eben dadurch von seinen Lehrstunden aus zur wirklichen Gegenwart. (76/7.)

2.
Aufsätze in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht.[1]

1. Zur Einführung (der Zeitschr. nämlich; 1887, I.) Der deutsche Unterricht hat dafür zu sorgen, dafs das Wort verwirklicht werde, welches Schiller im Entwurf eines Gedichts zur Feier der Jahrhundertwende niedergeschrieben: »Die Sprache ist der Spiegel einer Nation; wenn wir in diesen Spiegel schauen, so kommt uns ein grofses, treffliches Bild von uns selbst daraus entgegen«. Wir wollen es dahin bringen, dafs jener Spiegel der Nation in jedem Einzelnen sich wiederholend darstelle, wenn auch im Kleinen und mit Einschlufs der freien Mannigfaltigkeit, die das Kennzeichen alles gesunden Lebens ist. Oder, um das Bild vom Garten aufzunehmen: da jeder kleine Deutsche seine Sprache in die Schule schon mitbringt in Form einer selbstgewachsenen Pflanzung, die in und aus dem Leben in ihm gepflanzt und eben daher im Wachsen ist, so fällt dem Lehrer die Aufgabe des Gärtners

[1] Näheres über die Zeitschr. s. IV, 2. — Fast alle bis Mitte 1890 erschienenen Beiträge Hildebrands sind in dessen »Gesammelten Aufsätzen und Vorträgen zur deutschen Philologie und zum deutschen Unterricht« (Leipzig, Teubner 1890; 8 Mark) wieder abgedruckt worden. — Wir geben hier selbstverständlich nur bescheidene Auszüge.

zu, der in der wildwachsenden Pflanzung zuerst Ordnung, dann auch Nutzbarkeit und womöglich Schönheit herzustellen hat, wobei ich jedoch der Meinung bin, dafs sich diese drei Ziele bei der Sprache gleich vom Anfang an zugleich verfolgen lassen und eigentlich gar nicht zu trennen sind, wie in einem rechten Hausgarten eben auch.

2. Das Deutsche in der Schule der Zukunft (1891, I): Wir kommen, daran ist kein Zweifel mehr, endlich zu uns selbst, wie im politischen und nationalen Leben, so im Geistesleben, das ja vom nationalen schon mit eingeschlossen ist. Und damit beginnt, das ist auch kein Zweifel mehr, ein neuer, grofser Hauptabschnitt unseres Lebens. Dabei gebührt es aber der Schule, die Führung zu übernehmen, wie sie im XVI. Jahrhundert tat, als es galt, die griechisch-römische Welt dem Geiste als Bildungsstoff zuzuführen. Die damals begonnene Periode, die man gewöhnlich als die der Renaissance bezeichnet, läuft nun ab; wir erleben den Beginn der deutschen Periode, die eigentlich schon lange unter der Hand begonnen hat.

3. Geschmack in Anwendung auf das Schöne (1892, X). Der Glaube an den Wert des gesunden Geschmacks ist eine Äufserung des grofsen und unbedingten Vertrauens auf die Natur in uns, und dieses Vertrauen ist ein wichtiger, wesentlich neuer Zug der Entwicklung im XVIII. Jahrhundert. — Der Geschmack (Gesundheit vorausgesetzt) ist nach seinem tiefsten Grunde eine unmittelbare Offenbarung der Natur (Kants Gemeinsinn, nur in subjektiver Fassung), die in uns waltet in reiner Tiefe, zugleich in unmittelbarem Verkehr mit dem Höchsten, dem Göttlichen. (Nur so wird es ja möglich, dass etwas Subjektives in den Wert eines Notwendigen, Allgemeinen, Objektiven treten kann). Im Geschmack erscheint das Schöne und Gute wie in der Wurzel zusammengelegt, diese aber in die eigenste freie Tiefe des Gemüts verlegt. (In seiner Jugendfrische war der Begriff drauf und dran, sich alle Gebiete des Menschenlebens zu erobern und die verschüttete Innerlichkeit aufzuschliefsen, dem Geiste seine eigenste Lebensquelle frei zu machen; das alles so recht als Eröffnung der neuen Zeit.) — Wie durch des Cartesius *cogito, ergo sum* der verwirrenden Skepsis der Theorien gegenüber ein kecker Rückschwung auf das eigene Ich als festen Punkt, der dort verloren ging: so durch Berufung auf den Geschmack im Gebiet des Schönen und der Kunst der Ausartung gegenüber, die alles in Verwirrung warf, ein keckes Stellen auf sich selbst, ein Rückschwung vom gelehrten Wissen, Tasten und Irren auf die unmittelbare Empfindung, die sich sicher im eigensten Innern regt. Der Geschmack nahm nun die-

selbe Stelle im Gebiet des Schönen ein, wie das Gewissen im Gebiet des Guten. (Man mufs sich aber erinnern, dafs in der neueren Entwicklung dem Schönen und der Kunst die Führerrolle zugewiesen war, um die ganze Bedeutung des Vorgangs zu ermessen.) — Geschmack zeigt jetzt noch die zwei Pole seines Begriffs: einmal als dem Einzelnen eigen, unter Umständen jedem anders; das spricht sich z. B. aus in der Redensart „das ist Geschmackssache", womit man einen Streit über eine Geschmacksfrage abschneiden kann — andererseits gilt er als ein Gemeingut, dessen Erwerb wesentlich zur Bildung gehört, und der als einer für alle behandelt wird, wenn man auch zutreffende Gründe nicht anzugeben weifs oder braucht.

4. Wie die Sprache altes Leben fortführt (1890, V. VI. 1891, I—IV.) In diesen kleinen Aufsätzen werden aufs anschaulichste kulturgeschichtliche Entwicklungen klargelegt, die der Lehrer an verschiedenen Stellen des deutschen oder des Geschichtsunterrichts vorteilhaft verwerten kann. Wir beschränken uns hier darauf, von den sprachlichen Erscheinungen, deren Ursprung H. nachgegangen, etliche einfach anzuführen: Fensterscheibe — die Uhr ist abgelaufen; sie wird gestellt — das Gewehr laden — sich Rats erholen; mit sich zu Rate gehen — einem einen Korb geben — einem die Stange halten — sich mit Geduld wappnen — den Spiefs umkehren — für einen in die Schranken treten — einen Kreis schlagen — es schwant mir — vornehm — Vorteil — Vorboten — Buchstabe — lesen.

5. Zur Logik des Sprachgeistes (1892, III. V. XII. 1893, IX. 1894, X.) I. Die Logik des Sprachgeistes ist kein formales Arbeiten, sondern Walten der Sache, des Inhalts, des Lebens selber, die uns von aufsen kommen und sich in uns sozusagen selber weiter verarbeiten. Der Sprachgeist ist wie der Sachgeist selber. Das Schuldenken geht der (äufseren) Wirklichkeit, der Sprachgeist der (inneren) Wahrheit nach. — Zu der Thatsache, dafs Auge und Ohr in gewissen Fällen nur in der Einzahl, in anderen nur in der Mehrzahl gebraucht werden, bemerkt H.: Da liegt eine doppelte Art zu denken vor: die eine, kann man sagen, erfafst die Wirklichkeit (denn wir haben ja in Wirklichkeit zwei Augen und zwei Ohren), die andere aber die Wahrheit; denn die zwei Augen sind in Wahrheit doch wie eins. Die eine Art zu denken fafst das Ding in seinem Aufsen, die andere in seinem Innen, die eine von der den Sinnen vorliegenden Oberfläche, die andere in seiner den Gedanken sich erschliefsenden Tiefe. Dieser Unterschied des Aufsen und Innen in ihrer Verschiedenheit für das Erfassen und Denken ist aber überhaupt von der

höchsten Wichtigkeit für die letzten Ziele unsers Daseins, und dem jugendlichen Geiste schon kann an den gegebenen Beispielen der Zugang zu dieser Erkenntnis leicht geöffnet werden. Das ist um so brauchbarer und nötiger, als der Zeitgeist von heute, in dessen Luft sie (die Schüler) doch nun einmal aufwachsen, einseitig dem Aufsen zugekehrt ist, und dem Innen, in dem doch alles wahre Leben wohnt und wurzelt, gern den Rücken kehrt oder es gar zu leugnen bestimmt ist, und zwar alles das in dem Wahne, endlich den rechten Weg der Wahrheit gefunden zu haben. — II. Wie verschieden ist z. B. das Verhältnis, das durch »mein« als ein Besitzen oder Angehören bezeichnet wird, in: meine Hand, mein Geldbeutel, meine Bücher, meine Mutter, meine Vaterstadt, mein Vaterland, mein Lieblingsdichter — wie verschiebt sich der Begriff, greift vom nächsten ins weitere, weiteste und steigt vom äufsersten stufenweise immer mehr ins Innere, Tiefe, Hohe, sodafs ein genaues Verfolgen des Gedankens geradezu ein gutes, ein rechtes Stück Philosophie im einfach besten, nicht im Fachsinne ergäbe, einen tieferen Einblick in das Wesen der Verhältnisse, in denen der Schüler, der Mensch mitten inne steht und darin wirken soll, an der Hand der Sprache geboten. Was könnte die Schule Tieferes, Höheres, Wichtigeres leisten? So bleibt immer die Sprache das unerschöpfliche Schatzhaus der edelsten Bildung. Der Lehrer müfste den Schülern davon wenigstens einen Vorgeschmack geben, unter fünfzig wären wenigstens zehn, bei denen es zündete zu weiterer bleibender Wirkung. — III. Wie die Denkformen, welche die Sprache auf das Ich im Verhältnis zur Welt, zu seiner Welt verwendet, von der gewöhnlichen Logik völlig abweichen, ja damit in geradem Widerspruch stehen. Beispiele: sich ein Haus bauen (der Knabe, aus dem Baukasten — der Mann, als wirklicher Bauherr, oder als Baumeister) — der Feldherr als Haupt des Truppenkörpers (Hauptmann; früher der Anführer und Vorkämpfer im eigentlichen Sinne, jetzt wie beim Hausbau der Baumeister gestellt) — bei gemeinsamen Unternehmungen, in Gemeinschaften aller Art: einer ist die Seele des Ganzen (die von der Logik des Sprachgeistes gebotene Vorstellung: das Ganze wie e i n Körper, der zu seinem Leben und Gedeihen e i n e Seele braucht, die ihn eben erst zu e i n e m lebendigen Ganzen macht; und ganz deutlich wirkt dieselbe Vorstellung weiter, wenn der treue nächste Helfer des geistigen Führers seine rechte Hand heifst) — Erweiterung des Ichbegriffs: indem der Sprachgeist das Ich und seinen äufseren Besitz, namentlich den Grundbesitz mit seinem Besitzer völlig als eins behandelt (einer ist verhagelt, abgebrannt) — umgekehrt: das

Eigentum erscheint als das Höhere und ordnet sich die wechselnden Eigner unter (so im kleinen wie im grofsen: der Krug geht zu Wasser, die Sichel zu Felde; besondere Form die Geschäftsfirma: grofse Firmen sind im grofsen Geschäftsleben wirklich fast wie Wesen mit eigenem und eigenartigem Leben, in dem die wechselnden Besitzer aufgehen). — IV. Gegensätze in einem Wort bezeichnet, z. B. lernen für lernen und lehren - lehren für lehren und lernen.[1]) Das ist keine gedankenlose Verwechselung, vielmehr das Ergebnis eines Dranges, mit dem der Sprachgeist von nicht notwendiger Mannigfaltigkeit zu bequemer Einfachheit fortzuschreiten bestrebt ist. Hier offenbart sich jener Drang auf dem Gebiete des Sinnes, der Bedeutung, des Innern und wirkt von da zurück auf die Form. Beides — lehren und lernen — läuft, genau besehen, in einem Punkte zusammen und ist von dem aus betrachtet. Alles dreht sich um diesen einen Punkt, in dem das Thun des Lehrers und des Schülers wie eins erscheint oder eins zu werden strebt: das mufs der Weg sein, den der unbewufste und doch so ins Innere und Tiefe greifende Sprachgeist ging.

6. Geographische Namendeutung (1889, IV.) Es ist in der Schule so leicht getan, am besten in der Zeit vor den grofsen Ferien, dafs der Lehrer den Schülern die meist bevorstehende Wanderung mit einer Erhöhung ins geschichtliche Denken würzt, welche die Reise zu dem machen hilft, was sie für die Entwicklung des Geistes sein kann: zu einem bleibenden, tiefen und selbst erworbenen Gewinn mit fruchtbar schöner Nachwirkung fürs ganze Leben. Beispiele: Luxemburg, Mecklenburg, Holstein und viele Verballhornungen der Kanzleiweisheit.

7. Etwas vom Sprichwort in der Schule (1887, VI.) Die Behandlung der Sprichwörter in der Schule darf nicht systematisch geschehen, oder blofs unter dem literarischen Gesichtspunkte, wohl gar mit Rücksicht auf Vollständigkeit oder auf Examenzwecke, sondern immer in den Wegen des Lebens, darum auch ebenso beiläufig, wie sie im Leben auftauchen. Die Schule müfste damit möglichst dem Leben selbst nachahmen: dafs sie auftreten, wo sie von der Gelegenheit an die Hand gegeben werden, die sie zugleich erklärt — und dazu werden die Unterrichtsstoffe selber wie das Leben der Schüler unter sich genügenden Anlafs geben.

8. Ein Schulspafs, dabei etwas vom Humor in der Schule überhaupt (1887, V.) Der Schulspafs, von dem hier die Rede ist, besteht darin, dafs einer im Aufsatz

[1]) Mundartlich; im Niederdeutschen wie im Oberdeutschen (z. B. in Braunschweig und in Zürich).

(Bericht über eine Wanderung ins vogtländische Göltzschthal [Sachsen]) die Göltzschthalbrücke — Geldstahlbrücke genannt. H. benutzt nun diese Gelegenheit, über Trockenheit und Lebenssaft im Unterricht, über die dunklen und halbdunklen Regungen der Kinderseele, über Humor im weiteren und engeren Sinne zu sprechen. Humor im allerweitesten Sinne ist ihm die stille weitausgreifende Heiterkeit der Seele, die sich einstellt, wenn man die Weltdinge mit allem ihrem Schwierigen, Fraglichen, Düsteren von einem genügend erhöhten Standpunkt aus übersieht, und das soll doch der Lehrer können oder lernen? Was man im engeren Sinne Humor nennt, das sind gleichsam Blüten, in denen der stille heitere Untergrund wie in deutlicheren Gestalten herausbricht; Spässe aber sind wie Zuckerklümpchen auf Kuchen, in denen sich der auf das Ganze ausgestreute Zucker durch Zufall stellenweise zusammenballt. — Dafs sich der Ernst der Arbeit und der Weltdinge mit diesem Humor ganz gut verträgt, dafs sich beide gar nicht zu stören brauchen, ja dafs der Humor dem Ernste selber seine auch ihm nötige Frische geben kann, will ich doch nicht zu sagen vergessen.

9. Noch ein Schulspafs oder ein paar, dabei etwas von Denkübungen (1888, III.) Ein Scherzspruch aus Volksmund (1888, IV.) An zwei spafshaften Denkfehlern in Aufsätzen weist H. nach, dafs den Schülern die betreffenden Begriffe nur in verwaschener abstrakter Gestalt durch den Sinn und in die Feder gegangen seien, was aber durch lebendige, sachliche Denkübungen vermieden werden könnte. Die alte Logik führte aus dem Leben fort in eine öde Schicht kahler Begriffsformen hinauf — aber hinauf? Das ist eben fraglich, hinaus aus dem Leben auf alle Fälle. Die neue Logik müfste aus der Enge und Öde der Schule, der Stube hinaus ins volle Leben führen und die ewig geltenden Formen in und an diesem selber aufsuchen und zeigen. — Auch an den unter dem Volke verbreiteten Scherzsprüchen will H. in diesem Sinne das Denken üben. Sie eignen sich sowohl ihrer Form als ihrem Inhalte nach vorzüglich dazu. Ihr Wert besteht darin, dafs sie, aus dem Volksleben geschöpft, voll Leben sind, der Ergänzung und Ausmalung bedürfen und eben dazu einladen. —

Eine Anzahl weiterer Aufsätze sei hier nur erwähnt: Ein altes Kinderlied aus neuer Zeit (1888, VI.) — Humor im Kinderliede (1894, V/VI.) — Rhythmische Bewegung in der Prosa (1893, X.) — Gehäufte Verneinung (1889, II). — Der vorsichtige Konjunktiv (1889, VI.) — Zur Geschichte der Aussprache aus neuester Zeit (1893, III.) — Zur Formgeschichte der Worte (1892, IX). — Nachträgliches zu Grimms Wörter-

buch (1892, IV). — Charakter in der Sprache des vorigen Jahrhunderts (1892, VII). — Aus unserer französischen Zeit (1893, IV). — Zur sogenannten Renaissance (1892, VI).

3.

Wortgeschichten in Grimms Wörterbuch.

Manch einer mag fragen, wie ich dazu komme, die Arbeit am Wörterbuch zu einer pädagogischen zu stempeln. Darauf wäre zu erwidern, dafs Grimms Wörterbuch — wie die Brüder Grimm selbst und Hildebrand nachgewiesen, und wie es jedem Verständigen ohne weiteres einleuchtet — nicht nur wissenschaftliche, sondern auch nationale Bedeutung hat. In seiner Antrittsvorlesung von 1869 erklärte Hildebrand: Für jedes Volk, das sich fühlt, ist seine Sprache ein Nationalschatz, ja sie wird ihm unter Umständen zum höchsten Nationalschatze, in dessen Schicksal, Gedeihen oder Vergehen, es sein eigenes Schicksal als Volk greifbar vor sich sieht. Wir sehens ja heutzutage vor uns hie und da an unseren Grenzen, wie ein Volk, das als solches sich gefährdet sieht oder glaubt, seine ganze Liebe und Sorge auf seine Sprache wirft bis zur krankhaften Leidenschaft, um in seiner Sprache sich selbst zu retten; kommen doch Fälle vor, wo man ein schon vergehendes Volk durch Wiedergeburt der Sprache neu zu bilden versucht. So eng ist im Bewufstsein der Menschen die Sprache mit dem Wesen des Volkes, mit der Nationalität verknüpft; und wenn wir den Begriff der Nationalität für ziemlich jung halten, für nicht älter als das französische Wort selbst, das bei uns noch nicht hundert Jahre alt sein wird, so ist das nur halb richtig, einer von den vielen Fällen, wo wir unsere Vorzeit für unbewufster halten als sie war. Das Bewufstsein der Nationalität in und an der Sprache ist alt; im Mittelalter sagte man für Nationalität sogar kurzweg Sprache, oder Zunge, wie es damals hiefs . . . . Die Geschichte unserer Schriftsprache ist wirklich zugleich ein wesentliches Stück unserer Volksgeschichte. . . . . In Literatur und Sprache spiegelt sich die eigentliche Volksgeschichte, die Geschichte der Volksseele am klarsten.

Im übrigen erlaube ich mir auf meine Abhandlung über das Studium sprachlicher Entwicklungen, in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht (1892, IV), zu verweisen. Ich habe da gezeigt, was in und aufserhalb der Schule zur Förderung der Angelegenheit geschehen kann. Weil aber diese selbst in ihrer grofsen volkstümlichen Bedeutung durchaus noch nicht allgemein anerkannt ist, gebe ich hier zwei Stellen aus dem einleitenden Abschnitt jener Arbeit wieder. Mehr als alle — heifst es dort — ist der Erzieher von Berufswegen

zu Wanderungen in die Sprachgeschichte genötigt. Denn er ist der oberste Richter aller philosophischen, psychologischen, pädagogischen Kunstausdrücke, Begriffe und Regeln. Und zweitens: stützt er seine Ansichten, Gesetze und Glaubensartikel auf die Arbeit des nationalen Sprachgeistes, so wird seine eigene Arbeit — was ja sehnlich zu wünschen ist — an Volkstümlichkeit zunehmen; Schule und Leben werden in innigen Zusammenhalt und Wechselverkehr treten. Man wird alsdann auf Seiten der Pädagogen vom hartnäckigen Verfechten allein seligmachender Systeme abstehen, sich des end- und wertlosen, darum verwerflichen Tüftelns in den höchsten Regionen der Abstraktion entschlagen und zugleich eine vermittelnde Macht zwischen Wissenschaft und Leben überhaupt gefunden haben. Weil aber die Wörter Schöpfungen der Volksseele sind, und weil es eine Pflicht der Vaterlandstreue ist, die Volksseele zu kennen und zu verstehen, so hat jeder Bürger die Aufgabe, sich zwar nicht mit allen, doch mit einigen der heimischen Wörter vertraut zu machen, d. h. ihrem Entwicklungsgang nachzuforschen. Es handelt sich — wie gesagt — nur um eine kleine Zahl: um jene gewöhnlichen, alltäglich und leider oft so sinnlos gebrauchten Ausdrücke inhaltsvoller Hauptbegriffe, welche die Regeln der einfachen Lebensführung bestimmen [1]). Und der Gewinn? Ein eigenartiger, zum Besinnen kräftig anregender geistiger Genufs, den besonders die Einsicht in den Wandel und Wechsel gewährt (vortrefflich z. B. in der Lebensgeschichte des Wortes Geld); erweiterte und vertiefte Kenntnis vaterländischer Kulturgeschichte; lebendiger Verkehr mit den Vorfahren, der die Liebe zu unserem Volkstum mächtig stärkt; erhebende Überzeugung vom Reichtum der Muttersprache; heilsame Selbstzucht, die sich äufsert in der Scheu vor überflüssigen Worten, vor leichtfertigem Sprechen und Schreiben und im Ringen nach dem passenden, klaren, wahren Ausdruck.

Solcher Umschau und Vertiefung hat nun eben niemand besser vorgearbeitet, als Rudolf Hildebrand. Seine Arbeit am Wörterbuch — bemerkt A. Richter mit Recht — steht an Wert und Bedeutung nicht nur hoch über der der übrigen Fortsetzer, sondern auch über der der ursprünglichen Herausgeber. Und Hermann Grimm (Wilhelm Grimms Sohn) rühmt von Hildebrands Arbeit, dafs sie wie köstliches Gestein in-

[1]) Zu diesen wichtigen Wörtern rechnen wir: Leben, können, sehen, hören, sprechen, reden, lernen, denken, handeln, streben, kaufen — Freiheit, Würde, Stolz, Bescheidenheit, Ernst, Heiterkeit, Gemüt, Gewissen, Glück — genug, gut, rein, schön, klar, wahr, recht, streng, mild — Arbeit, Zeit, Geld, Körper (Leib), Geist (Seele), Bürger — deutsch, redlich, treu.

mitten des übrigen schlichten Mauerwerks hervorglänze.[1]) Auch das treffende Urteil Berlits sei angeführt: Ein jedes Blatt im Buchstaben K, mehr noch die Arbeit am G, die glänzendste Leistung aus der Zeit vollendeter Meisterschaft, läfst uns nicht nur den Bienenfleifs in der Sammlung und Sichtung eines weitschichtigen Stoffes und einer schier unübersehbaren Fülle gelehrter Einzelheiten, die Gabe kühn und sicher zu verknüpfen, phantasievoll zu deuten, bewundern — sondern vor allem auch die blitzenden Ausstrahlungen eines scharf durchdringenden Verstandes, die warme Beleuchtung durch ein reiches und tiefes Gemüt.

Dazu kommt die — bereits angedeutete — günstige Tatsache, dafs H. die Buchstaben K und G (den zweiten allerdings bei weitem nicht bis zu Ende) bearbeitet und infolgedessen eine grofse Zahl gerade solcher Wortgeschichten klargelegt hat, die für den Lehrer den gröfsten Wert besitzen. Wieviel Unterrichtsstoff bieten ihm z. B. die Geschichten der Begriffe Kauf, kaufen und Kaufmann, Kram und Krämer, Geld! Oder — welch hohen Gewinn vermag die Erziehungskunde oder -Kunst ziehen aus den sprachlichen Entwicklungen der Begriffe kennen, können, Kunst — Körper — Geist und Genie — Gedanke und Gedächtnis — Gefühl, Gemüt, Gewissen! Wollten wir das — und zugleich Hildebrands köstliche Art zu arbeiten überhaupt — recht klar machen, so müfsten wir eben eine sorgfältig beschriebene Lebensgeschichte, etwa des Begriffes Geist oder Gemüt, hier einfügen, was aber wohl zu weit führen würde. Andeutungen wenigstens findet man bei Mühlhausen a. a. O. S. 473—79. Hier wird die Eigenart Hildebrandischer Arbeit, die Vielseitigkeit seines Geistes geschickt nachgewiesen an etlichen Einzelheiten der Wörterbuchartikel Kummer, Kirsche, Kirche, Kerl, Geist.

Schliefslich die Frage: Was ist geschehen, um in weiteren Kreisen — bei Lehrern und andern Leuten — die Lust zum Lesen gerade der »Lebensgeschichten deutscher Wörter« zu wecken? Ein Versuch, mehrere verbreitete und angesehene deutsche »Familienblätter« für die gute Sache zu gewinnen, ist gescheitert (1888/9.) Dagegen fand ich vor einigen Jahren im »Schweizerischen Familienwochenblatt«[2]) Aufsätze gedachter Art, frisch geschrieben von einem Luzerner Schulmann, Joh. Bucher (jetzt Seminardirektor auf Mariaberg bei Rorschach). Albert Richter bringt (seit wann?) in der von ihm herausgegebenen »Kindergartenlaube« (die ich nicht näher kenne) auch »Allerlei von unserer Muttersprache«, darunter vielleicht die gewünschten Lebensgeschichten. Deren zwei (Kaufmann

[1]) Deutsche Literaturzeitung 1893, Nr. 45.
[2]) Zürich, Th. Schröter.

Krämer) bot Julius Lohmeyer 1888 (Okt. u. Nov.) in seiner »Deutschen Jugend«; die dritte, welche ihm gleichzeitig zugesandt wurde (nämlich »Knappsack« — die drei gehören eigentlich zusammen), lehnte er ab.[1] — Eine (ob die erste?) Anregung zur Pflege der Wortgeschichten in der Volksschule habe ich — unter der Überschrift »Lektionen für das letzte Schuljahr« — im Jahrgang 1882 der »Deutschen Schulpraxis« veröffentlicht. 1888 endlich sollte in den »Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht« mit einer Reihe Aufsätze über »Einige Hauptbegriffe der Pädagogik in ihrer sprachlichen Entwicklung« begonnen werden. Es wurde begonnen (mit »Können« — 1888, Nr. 4), blieb aber auch hier beim blofsen Anfang. Das zweite Stück, das diesem ersten folgen sollte (»Kunst«), ist dann als Anhang jener eben in der Anmerkung wieder genannten Abhandlung gedruckt worden. Dafs übrigens auch andere den Lehrer zum Lesen der Lebensgeschichten deutscher Wörter wenigstens einladen möchten, beweist die Äufserung Richters: Die hier (in dem Aufsatz über Hildebrand, Prakt. Schulm. 1895, I) genannten Artikel (aus dem Wörterbuch, nämlich: Gedanke, Gedächtnis, Gefühl, Geist, Gemüt) sind aus einer grofsen Anzahl ausgewählt, um auf sie namentlich die Lehrerschaft hinzuweisen, die aus ihnen gar viel lernen könnte, was in Lehrbüchern der Pädagogik nicht zu finden ist, dem Lehrer aber zu fruchtreichem Nachdenken über seine Aufgabe und über sein Tun von grofsem Nutzen sein könnte.«[2])

III.

Hildebrands Stellung in der Geschichte der deutschen Pädagogik.

1.

Es kann mir nicht beikommen, beweisen zu wollen, alle Hauptgedanken Hildebrands seien ursprüngliche Erzeugnisse seines Geistes. Er selbst sagt ja schon in der ersten Auflage seines Buches (S. 5): »Ich will gleich selbst aussprechen, dafs ich keineswegs ganz Neues aufzustellen wähne; doch gewisse Grundgedanken, die in dem doch wohl noch ziemlich

[1]) Es sollte ein Versuch, ein Anfang sein; deshalb liefs ich sie unter dem Decknamen W. Werner einrücken. Es war aber zugleich — nicht nur ein, sondern das Ende. — Später habe ich die beiden von Lohmeyer aufgenommenen Stücke, nebst dem dritten, nicht abgedruckten der erwähnten Abhandlung über das Studium sprachlicher Entwicklungen eingefügt, ohne auf die Deutsche Jugend zu verweisen, was zu einer ärgerlichen Vermutung geführt.

[2]) Was Vernaleken und Jütting auf diesem Gebiete geleistet, wird unter III, 1 nachgewiesen.

Neuen stecken, durchkämpfen zu helfen, das möchte ich gern«. Und er selbst verweist uns auch auf seinen ersten bedeutenden Vorgänger, auf Herder. Fast hundert Jahre vor dem Erscheinen unseres Haupt- und Grundbuchs, 1769 auf seiner »Fahrt aus Riga in die weite Welt« malte sich Herder das »Jdeal einer Schule« aus, das er in seinem »Reisejournal« beschrieb. Hier lesen wir über den Sprachunterricht: »Alles lebendige Übung. Nur spät, und wenig aufschreiben; aber was aufgeschrieben wird, sei das Lebendigste, Beste, und was am meisten der Ewigkeit des Gedächtnisses würdig ist. So lernt man Grammatik aus der Sprache, nicht Sprache aus der Grammatik. So lernt man Stil aus dem Sprechen, nicht sprechen aus dem künstlichen Stil . . . So wirds Gang, erst sprechen, d. i. denken, sprechen, d. i. erzählen, sprechen, d. i. bewegen zu lernen . . . Die Sprache soll nicht aus Grammatik, sondern lebendig gelernt werden: nicht fürs Auge und durchs Auge studirt, sondern fürs Ohr und durchs Ohr gesprochen, ein Gesetz, das nicht zu übertreten ist«. Später, 1796 forderte er (in einer Schulrede über die »Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen«): »die Kunst der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen auszubilden müsse ein Hauptgeschäft der Schulen sein . . . Denn nur durch Reden lernen wir sprechen . . . Wahrheit, Wahrheit bilde unsern Ausdruck auch im Ton der Stimme . . . Die Rede hat ein weites Reich von Gegenständen, Gesinnungen, Leidenschaften, Empfindungen, Zuständen der Seele u. s. f., deren Ausdruck sie zu schaffen und auf die mächtigste, angenehmste Weise darzustellen hat. Dafs sie dieses zu tun vermöge, dazu gehört Übung. Lesen heifst diese Übung; aber ein Lesen mit Verstand und Herz, ein Lesen im Vortrage jeder Art, und neben ihm eigene Komposition und ein lauter lebendiger Vortrag derselben . . . Dies laute Lesen, auswendige Vortragen bildet nicht nur die Schreibart, sondern es prägt Formen der Gedanken ein und weckt eigene Gedanken; es gibt dem Gemüt Freude, der Phantasie Nahrung, dem Herzen einen Vorschmack grofser Gefühle, und erweckt, wenn dies bei uns möglich ist, einen Nationalcharakter.« [1]) — Auch Joh. Christoph Vollbeding [2]) darf aus

[1]) Vgl. Joh. Gottfr. v. Herder, Sophron. Gesammelte Schulreden. Herausgegeben durch Joh. Gg. Müller. Tübingen, Cotta 1810. S. 286, 290; 147, 48, 50, 52.

[2]) Näheres über die im Folgenden genannten Schulmänner und ihre Schriften bei: A. Engelien: Geschichte d. neuhochd. Gramm. sowie d. Meth. d. gramm. Unt. i. d. Volkssch., in Kehrs Gesch. d. Meth., I. 2. Aufl. Gotha, Thienemann 1889. — Albert Richter: Ziel, Umfang und Form d. gramm. Unt. i. d. Volkssch. 2. Aufl. Leipzig, Hesse 1886. — E. Wilke: Rudolf Hildebrand und seine Bedeutung f. d. deutschen Sprachunterricht. Pädag. Zeitg. 1894, Nr. 10, 11, 18.

dem XVIII. Jahrhundert hier noch erwähnt werden; in seinem 1798 erschienenen »Katechismus der deutschen Sprache« verlangt er: »Man spreche mit dem Kinde fleifsig und lasse es alle Sprachfehler vermeiden. Dann lasse man es die besten deutschen Schriftsteller fleifsig lesen. Ganz zuletzt, wenn es der junge Mann soweit gebracht hat, dafs er richtig sprechen und schreiben kann, lehre man ihn die Regeln der Sprache selbst.«

Zu Anfang unseres Jahrhunderts sodann, 1813 und 1815, veröffentlichte Karl Heinr. Krause »Versuche planmäfsiger und naturgemäfser unmittelbarer Denkübungen«, die in der Schule wirklich gebraucht wurden (7. Aufl. 1844). Es sind Denkübungen im Sinne Hildebrands: »Da wird z. B. in der dreizehnten Übung das Wort Stand behandelt. Es ist die Rede von dem Kirchenstande und Marktstande, von dem Standpunkte, den jemand einnimmt, von dem schweren Stande, den ein Anfänger in wichtigen Unternehmungen hat, von der Arbeit, mit der man noch nicht zu Stande ist, von Dingen, die sich in gutem Stande befinden, von den verschiedenen Berufsständen u. s. w.«[1] Ganz ähnliche Denkübungen betrieb Diesterweg.

Dafs Diesterweg auch Berücksichtigung der Mundart wünschte, ersehen wir aus seiner Nachschrift zu einem Aufsatze Th. Hegners (in den Rhein. Blättern 1848, I), der sich übrigens schon 1843 für die Notwendigkeit, den Unterricht in der Schriftsprache auf die Mundart zu gründen, entschieden ausgesprochen. Angeregt wurde Hegner durch Franz Honcamp, wenn dieser auch erst etwas später, 1845 ausführt (in seinen »Gedanken über den Unterricht in der Sprachlehre«), dafs »kein anderes naturgemäfses Verfahren denkbar sei, als die hochdeutsche Sprache unter Zugrundelegung der Volkssprache zu lehren«. Dieselbe Ansicht vertrat weiter Rud. von Raumer (Abhandlung über den »Unterricht im Deutschen« in Karl v. Raumers Geschichte der Pädagogik II, 2. 1852). Der wärmste Anwalt der Mundart aber war der Schleswiger Heinr. Burgwardt, der 1857 seine »Morgenstimmen eines naturgemäfsen und volkstümlichen Sprach- und Schulunterrichts in niederdeutschen Volksschulen« vernehmen liefs und sich später (1859/60 und 1863) in zwei weiteren Schriften über die Frage aussprach. Er ging freilich wohl etwas zu weit: er wünschte »die Mundart zur Grundlage und zum Mittelpunkt der gesamten Sprach- und Volksbildung erhoben« zu sehen.

[1] Vgl. Richter a. a. O. S. 143. — Vielleicht wären schon vorher Rochow und Pestalozzi anzuführen (vgl. ihre Denk- und Redeübungen — Bildung sogenannter Wortfamilien).

Burgwardt vermittelt zugleich den Übergang von den Vorläufern zu den Zeitgenossen Hildebrands, zu denjenigen seiner Zeitgenossen, die neben und unabhängig von ihm in mehr oder weniger umfassender Übereinstimmung mit ihm für die naturgemäfse Ausgestaltung des deutschen Unterrichts gearbeitet oder noch arbeiten. Da wäre zuerst Theodor Vernaleken zu nennen, ein hervorragender Kenner deutscher Sprache (der u. a. mit Uhland und Jakob Grimm in Verkehr stand) und bedeutender Schulmann,[1]) der zu Anfang der Fünfzigerjahre die österreichischen Volks- und Mittelschulen auf den neuen Weg geleitet. Auch die kleinen sprachkundlichen Aufsätze, die Vernaleken — als Volkslehrer im höheren Sinne — in Roseggers Heimgarten geschrieben, dürfen hier nicht unerwähnt bleiben. — Jütting ferner war besonders mit den Lebensgeschichten deutscher Wörter, mit deutscher Sprachgeschichte überhaupt innig vertraut.[2]) Und als Seminarlehrer führte er auch seine Schüler gelegentlich in diese Wissenschaft ein; er hielt das für unerläfslich. Denn — »so lange es unsere Aufgabe ist (äufserte er 1879 in den »Pädag. Blättern«, S. 265 6), Unbekanntes zu lehren, Dunkles zu erklären, Abstraktes zu veranschaulichen, Konträres zu vergleichen, so lange verspüren wir auch den Drang, dunkle Begriffe und Wortformen, an denen doch die zu lehrenden Sachen hängen, uns selbst und unsern Schülern klar zu machen, womöglich etwas von der Geschichte, wenigstens von der Verwandtschaft derselben zu erfahren, zu dem Zwecke, die fremdartigen Formen an heimischen ähnlichen zu messen, sie mit ihnen nach der Bedeutung zu vergleichen, also Ähnlichkeiten in Laut und Begriff aufzufinden und so zugleich sprach- und sachvergleichend in das Verständnis derselben einzudringen«. Noch in seinem Todesjahre (1890) brachte die Päd. Zeitung (Nr. 15) eine seiner trefflichen Arbeiten, welche die Entwicklung der Begriffe lehren und lernen und zugleich den hohen Gewinn feststellt, den der Pädagog aus dieser Geschichte ziehen kann. — Als der nächste aber unter den Nebenmännern unseres Meisters wäre wohl Albert Richter zu bezeichnen. Seine Selbständigkeit und die Übereinstimmung mit Hildebrand erhellt vielleicht mehr aus seinen Aufsätzen im Prakt. Schulmann, als aus den unten angeführten Schriften.[3])

[1]) Vgl. Franz Branky: Theodor Vernaleken. Österr. Schulbote 1888. Nr. 4. 5.

[2]) Vgl. C. Rademacher u. A.: Feierstunden. Gedenkbuch für deutsche Lehrer. Zum Besten des Jüttingdenkmals. Bielefeld, Helmich 1891. Besonders die beiden ersten Aufsätze wären nachzulesen.

[3]) a) Der Unterricht in der Muttersprache und seine nationale Bedeutung. Gekrönte Preisschrift. Leipzig, Brandstetter 1872. — b) Ziel, Umfang u. s. w.

2.

Wenn nun (was wir hier ja nicht einläfslich darlegen konnten) Schulmänner verschiedenen Ranges schon ziemlich lange vor Hildebrand auftraten, ähnliches wie er forderten und in der Schule auch durchsetzten — wenn weiter nicht weniger als drei seiner Zeitgenossen nach ungefähr den gleichen Grundsätzen, die sie sich aber selbständig erworben, als Meister in deutscher Sprache unterrichten: worin besteht denn da noch Hildebrands besonderes, ihm allein eigenes Verdienst?

Das Buch vom deutschen Sprachunterricht — wir wollen es nun immer, wo es angeht, kurzweg Buch nennen — ist einzig, nach Form und Inhalt. Es ist so ganz anders geschrieben als andere Lehrbücher. Keine regelrechte Schulschrift — frische, natürliche Rede vernehmen wir, wie wenn wir sie draufsen hörten auf luftiger freier Höhe, inmitten einer weiten, vielgestaltigen, bunten Landschaft. Kein Formelkram, kein gelehrter Aufputz, kein Flunkern mit sog. fachwissenschaftlichen Kunstausdrücken. Es fehlt alle Deklamation, das äufserliche (künstliche) Pathos, auch die jetzt so beliebte Schneidigkeit. Mit einem Wort: es ist das wünschbar beste Stilmuster, ganz besonders für den deutschen Volkserzieher, ein Muster, wie es ihm vorher und nachher nicht geboten worden. — Und die Fülle des Inhalts! Ich kann ja einfach auf den Auszug verweisen: welche Fachschrift von gleichem Umfang ermöglicht einen Auszug von gleichem Umfang?[1] Und dabei ist wohl zu beachten, dafs H. keineswegs in gedrängtester Kürze, vielmehr in behaglicher Ungezwungenheit spricht, und dafs überdies viele Seiten der Erläuterung durch Beispiele gewidmet sind. Berlit nennt das Buch »ein Laienbrevier im besten Sinne«, »das Hausbuch pädagogischer Lebensweisheit«. Es sollte des Lehrers Lieblingsbuch sein, denn es ist — ein Wunderbuch: wir dürfen ganz ernsthaft von Wunder- und Zauberbüchern reden, von Büchern nämlich, deren Gedankenfülle — bei recht bescheidenen körperlichen Ausdehnungen — unerschöpflich ist, die uns fesseln im angenehmsten Sinne, die uns immer wieder hineinziehen in ihren Bannkreis. Sie sind selten, solche Bücher. Welches ist nun die Wunderkraft dieses Sprachunterrichts? Wir wenden zuweilen das unvergleichlich schöne Sprachbild an: er hat es mit seinem Herzblut ge-

[1]) Manches mag als Wiederholung erscheinen — aber doch nur auf den ersten Blick. Bei näherem Zusehen und Betrachten findet man leicht die neue Seite, Beziehung — oder auch nur ein neues Goldkörnchen oder Steinchen am schon einmal dargebotenen Kleinod.

schrieben. Nur bedeutet uns das gewöhnlich eine düstere, tieftraurige Schönheit. Allein wir dürfen offenbar auch im heitern, glücklichen und beglückenden Sinne sagen: er hat es mit seinem Herzblut geschrieben. Als Beleg für diesen Fall gilt eben Hildebrands Werk. Nicht blofs ein frisches, kräftiges, warmes Leben atmet in dem Buche — sondern seine, des Meisters eigne grofse, tiefe, reine Seele lebt in jedem Blatte, und so mächtig, so voll Schöpferkraft, dafs sie in andern gesundes, treibendes, blühendes Leben erwecken kann, erwecken mufs. Das ist eine Eigentümlichkeit von so edler wie seltener Art. Ein zweiter Vorzug besteht darin, dafs wir neben dem Sprachmeister immer den Schulmeister sehen und hören. Und dieser sagt uns Worte, die ebenso voll wie wohl klingen, und wie wir sie eben nur von einem Meister vernehmen können. Wir erkennen die Offenbarung einer Pädagogik, die liebevoll in die Tiefe herabsteigt, sich innig anschliefst an das Alltägliche und Reinmenschliche, um dieses gleich liebevoll emporzuleiten zu den höchsten Idealen, zum Reingöttlichen. Und wie wir das alles aufgezeichnet finden — ja so kann es einer nur mit seinem Herzblut geschrieben haben«.[1])

Das Buch ist — was die letzten Sätze bereits sagen — »nicht nur eine Methodik des deutschen Sprach-Unterrichts, es ist eine deutsche Pädagogik,[2]) und als solche noch lange nicht hinreichend gewürdigt«, bemerkt Richter (Prakt. Schulmann 1895, I). Wo ist das Lehrbuch der Pädagogik, fragt er, das der deutschen Schule je ein Ziel von der hohen Art des Hildebrandischen vorgehalten hätte? Und weiterhin meint er, jeder, der H. selbst gelesen, werde gestehen: »So hat mich über meine Aufgabe als Lehrer noch niemand aufgeklärt, und wenn alle Lehrer Hildebrands Mahnungen und Beispiel folgen, so mufs es besser werden in der Schule, im Hause, im ganzen Volke«. Schon früher, 1890, erklärte ein ungenannter Mitarbeiter der Allg. deutschen Lehrerzeitung (Nr. 16: Reformen und Proteste), dafs bei der Beratung über die Schulreform die erste Stimme Rudolf Hildebrand gebühre, in dessen Buch »sich der Geist eines Pestalozzi mit dem Jakob Grimms zu einer wahrhaft nationalen That verbunden habe«. Ähnlich, im gleichen Jahre, Ernst Linde (dem wir später noch näher treten werden): »Die offizielle Pädagogik, wie sie durch die Seminare, die Dutzend-Leitfäden und die Durchschnittspresse kolportirt und von vielen Lehrern gar

[1]) Einleitung zur Besprechung der 3. Auflage i. d. »Praxis der schweiz. Volks- und Mittelschule«, 1888, I.

[2]) Das war mir gleich beim ersten Lesen (der zweiten Auflage) klar.

zu häufig prüfungslos hingenommen wird, bedarf dringend einer Reform im Sinne Hildebrands«.

Rudolf Hildebrand ist eben — der eigentliche und erste Pädagog der Deutschen. Dadurch unterscheidet er sich am schärfsten von allen Meistern vor ihm. Jedes Volk braucht seinen eigenen, ihm gemäfsen Meister — bis jetzt ist nur das deutsche so glücklich, ihn zu besitzen.[1]) Die Pädagogik Hildebrands harrt freilich noch — nicht blofs einer umfassenden Darstellung, sondern auch des vollständigen Ausbaues. Ich gedenke beides später in einer gröfseren Schrift zu versuchen — hier will und kann ich mich darauf beschränken, Grundlage, Gang, Ziel der Hildebrandischen Volkserziehung nur anzudeuten:[2])

Das deutsche Volk ist das deutsche Reich, und die Volksbildung die höchste Aufgabe der Staatsleitung. Die Schule ist ein Glied, das vom Ganzen die Lebenskraft empfängt — kein Reich, keine Macht für sich. Die beliebte Dreiheit — Staat, Kirche, Schule — gilt nicht. Was infolge falscher Auffassung, sträflicher Nachlässigkeit, verkehrter Leitung in der Volksschule sich angesammelt: der Schulstaub und Schulwust, vielerlei Pedantengerümpel und Schlimmeres wird hinausgefegt, mancherlei Fessel-, Gitter- und Mauerwerk zerbrochen und abgetragen. Die Volksschule steht mit dem Volksleben in tausend innigen Beziehungen. Die Fenster auf, die Herzen auf: damit frische Luft, blühendes Leben einziehen kann. Was gesund, natur-, kindes-, volksgemäfs, rein menschlich und menschlich rein ist, wird in der Schule gelehrt. Und man gewährt Zeit zum Besinnen, Geniefsen, Gestalten. Keine Eile, Hast, Überbürdung. Es treibt und droht nicht das Gespenst des peinlich genau »vorgeschriebenen« Lehrplans (des Lehrplans, den die wohlbestallten Erhalter des Schulkastengeistes, die Hüter und Heger des »Altehrwürdigen und Hergebrachten«, der schön breit ausgefahrenen Geleise gemacht). Die da raten und leiten, urteilen und richten dürfen, sind — im strengsten Sinne — Meister der Erziehungskunst. — Der Schulerziehung aber folgt die Selbsterziehung, ja diese geht schon neben jener her. Dem Selbst-

[1]) Für die Schweiz möchte es Karl Hilty, Staatsrechtslehrer in Bern, sein oder werden. Nun liefsen sich seine beiden Aufsatzsammlungen »Glück« wohl neben die »Tagebuchblätter eines Sonntagsphilosophen« stellen — aber seinen »Grundgedanken der schweizerischen Erziehung« (Polit. Jahrb. d. schw. Eidgen., Jahrg. 1893. Bern, Wyss, Preis 8 Fr.) kann bei weitem nicht die Bedeutung zuerkannt werden, welche sie beanspruchen. (Vgl. die Anzeige im Pädagogium, März 1895.)

[2]) Die Belege dazu findet der Leser unschwer aus dem I. und II. Hauptstück d. H., noch besser aus Hildebrands Buche selbst heraus.

sehen, Selbstdenken, Selbsttun, Selbstschaffen sogar mifst ja H. den allergröfsten Wert bei.

Der Mann, der Bürger — der nach Hildebrands Grundsätzen als Knabe geübt und gewöhnt worden, und weiter dann sich selbst gebildet — versteht die Kunst, das Wort (und den, der es gesprochen) beim Worte zu nehmen, auch die gewöhnlichen Worte des Alltagslebens mit ihrem ganzen Inhalt zu erfüllen, hohle oder halbhohle Redensarten zu durchschauen und zu werten. Er besitzt ein feines Gefühl für gute, treffende Worte — für Redlichkeit, ernste und heitere Wahrheit — sinnige Schönheit, Poesie und Humor — und wird es bei dem Fühlen nicht bewendet sein lassen. Er wählt und spart seine Worte — redet nur, fest und klar, wenn er wirklich was zu sagen hat — zieht die That dem Worte vor — hafst alles Schwätzwerk, jegliche Schreierei, nicht am wenigsten das Hoch- und Hurrahschreien im Taumel oder Dusel, auf Wunsch oder Befehl. Tiefe, Innerlichkeit kennzeichnen ihn. Oberflächlichkeit gilt ihm als Gewissenlosigkeit.

Er beobachtet scharf und fein: die „Welt“, die Menschen neben, über, unter ihm, sich selbst. Er sieht — mit eigenen Augen — die Dinge an, wie sie sind, und wenn es darauf ankommt, sagt er genau das, was er sieht. Er ist erfüllt vom Geiste heilsamer Kritik, die einsieht, in den Gegenstand hineinsieht, Kern und Schale, Haupt- und Nebensache, Wesen und Erscheinung zu sondern versteht. Er übt das Recht des freien Wählens aus: nimmt an oder lehnt ab, weist auch ab oder zurecht; er hat den Mut, nicht mit den Wölfen zu heulen, nein zu sagen, zu mifsbilligen. Er stellt alles an seinen gehörigen Ort — alles und alle.

Hildebrand will — sagt Mühlhausen — dafs die e i g n e, f r e i e Persönlichkeit wachse, blühe und gedeihe. Aber eben die nach Hildebrands Sinn erzogene Persönlichkeit. Deren wesentliche Merkmale sind beschrieben worden — mit kurzen Namen heifsen sie: Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit, Würde (d. i. Bescheidenheit und Stolz, jedes zu seiner Zeit), Verstandesschärfe und Gemütstiefe, Einheit und Ganzheit, Vaterlands- und Volkstreue. Dazu noch zwei Worte.

Vaterlands- und Volkstreue: diese Bezeichnung sagt deutlich, worauf es ankommt. Es mufs auffallen, dafs H., der so viel von jenem Bildungsziel spricht, nicht eine der bekannten abgebrauchten Phrasen bringt, die sich in Aufsätzen über „Erziehung zum Patriotismus“ so widerlich breit machen. Die Erklärung gibt der einfache Gegensatz: echt — falsch.

Einheit und Ganzheit: das ist ja wohl Pflicht des Mannes, aber auch eines der ersten Menschenrechte. H. will — wie

oft betont er das! — die Risse, welche durch das Volks- oder Einzelleben gehen, ausfüllen, krankhafte Spaltungen allenthalben heilen; er will, dafs jeder in sich selbst gefestet dastehe. So mufs er auch auf Einheit der Erziehung dringen. Da nun das Wort das Werkzeug des Geistes, die Sprache der Spiegel des Volkes, und der sicherste (wenn auch nicht kürzeste), lohnendste und anmutigste Weg, Philosophie (Weltweisheit, Lebenskunde) zu studiren, derjenige ist, welcher den Wandlungen der Wörter und Worte, wie sie das wirkliche, vielgestaltige Volksleben, auch das Alltagsleben erzeugt, nachgeht: so ist der deutsche Unterricht berufen, die Erziehung im engeren Sinne (vorzüglich die Gemüts- und Gewissensbildung) zu übernehmen, die geforderte Einheit herzustellen, die Seele des Kindes vor Zwiespalt und Widerspruch jeglicher Art zu behüten. — —

Aber — wo kann ein so gebildeter, so beschaffener Mensch in Frieden leben? Nicht überall, nicht im deutschen Reiche von heute — erst in einem deutschen Reiche der Zukunft, das ja sicher kommt, weil es kommen mufs: im Volksstaate. Rudolf Hildebrands deutsche Pädagogik ist eine, ist die demokratische Pädagogik. Mit dieser Auffassung wäre er selbst vielleicht (oder gewifs?) nicht einverstanden; gleichwohl steht sie fest gegründet auf des Meisters eignen Worten. Wir haben nur getan, was uns keiner so trefflich gelehrt wie er: Gedanken, seine Gedanken weitergesponnen.

IV.

Wirkungen — Nachfolgschaft.

1.

Handelt es sich um die Wahl eines neuen Lehrers für den deutschen Unterricht am Seminar, so müfste man von Rechtswegen Hildebrands Schrift als Prüfstein benutzen. Dieselbe Ansicht vom Werte des Buches (die ich in einer 1886/7 geschriebenen, 1888 im III. Heft der Zeitschrift für den deutschen Unterricht veröffentlichten Abhandlung über den Unterricht in deutscher Sprache am Lehrerseminar ausgesprochen) oder eine ähnliche hegten und hegen wohl manche, so auch Meister Jütting, der seine Anzeige der 3. Auflage in den Rhein. Blättern (1889, IV) mit dem Satze schlofs: Wer nicht allein seine Einsicht und sein Wissen erhöhen, sondern als Lehrer auch seine Berufsfreudigkeit und sein Lehrgeschick stärken will, der lese alle paar Jahre einmal Dr. Hildebrands herrliche Schrift . . . Und der in den

letzten Jahren viel genannte und gerühmte Georg Heydner wiederholt in der Arbeit, die seinen guten Ruf begründet,[1]) unser Bild vom Prüfstein: »Ich betrachte sie [die Schrift Hildebrands] als Prüfstein dafür, ob einer das Zeug zu einem echten Lehrer in sich hat«. Wenn ferner eine »Preisarbeit« der Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung (1889, Nr. 13) unter die »Quellen der Erziehungskunde« Grimms Wörterbuch rechnet, weil es »die Entwicklungsgeschichten für uns hochwichtiger (philosophischer, psychologischer, ästhetischer, pädagogischer) Begriffe enthält«, so ist das — die Ausführungen verraten es mit aller Deutlichkeit — auf Hildebrands Einflufs zurückzuführen und zugleich ein Beweis für die Gröfse und Tiefe dieses Einflusses.

Die angeführten Urteile stammen alle erst aus dem letzten Jahrzehnt. Wie stand es früher? — Die Schrift (der »Vortrag«) erschien zuerst 1866 (wenn auch als Drückjahr 1867 angegeben ist). In diesem Jahre übernahm Karl Panitz[2]) die Besprechung der dem Unterricht in der Muttersprache gewidmeten Schriften im »Pädag. Jahresbericht« (den damals noch Lüben herausgab). Panitz benutzte die Gelegenheit, in einer Einleitung seine eigene Ansicht über den Gegenstand darzulegen. Er zeigt sich da als wissenschaftlich sicherer Fachmann und gewandter Kritiker. Nicht weniger deutlich tritt die Nüchternheit seiner Auffassung hervor, und diese Nüchternheit scheint von den eigentümlichen Reizen der Hildebrandschen Arbeit: der edlen Vaterlandsliebe, der Gedankentiefe und -Weite, der innigen Gemütlichkeit, dem poesieerfüllten Hauch oder Duft unberührt geblieben zu sein. Panitz fragt hauptsächlich nach der »Durchführbarkeit« der Anregungen (unter den gegebenen Verhältnissen), nach ihrem Werte fürs »praktische Leben«. Merkwürdigerweise hat er den einen Hauptsatz (dafs das Hauptgewicht auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden sollte), mifsverstanden: er meint, Hildebrand habe einen Gegensatz zwischen gesprochenem und geschriebenem Schriftdeutsch (»Hochdeutsch«) erkünstelt, und streitet nun dagegen! In mehreren anderen Punkten aber stimmt er H. bei: auch er will die Mundart schonen und verwerten, auf die wirkliche (sinnliche) Bedeutung eines Wortes oder einer Redensart zurückgehen; auch er meint, dafs kein Lehrer mit deutschem Unterricht betraut werden sollte, der nicht das Neuhochdeutsch mit geschichtlichem Blick ansehen kann. Am meisten erfreut

[1]) Das Lesebuch in der Volksschule. Nürnberg, Korn 1891.

[2]) Gestorben als Vorstand des Leipziger Schulwesens, 3. VI. 1887.

ist er darüber, dafs er in den Vorschlägen für den Betrieb des grammatischen Unterrichts mit H. zusammentrifft.[1])

Dafs die Anregungen unseres Meisters gleich zu Anfang eine grofse Wirkung erzielt, ist schon der unbequemen Systemlosigkeit wegen kaum anzunehmen. Es bedurfte der Vermittelung. Diese leistete wohl das Preisausschreiben der Diesterwegstiftung vom Jahre 1870.[2]) Denn die Verfasser der beiden gekrönten Arbeiten: A. Richter (s. o.), noch mehr Hugo Weber[3]) (der den ersten Preis erhielt) stützen sich auf Hildebrand und bringen mehr oder weniger grofse Auszüge aus seiner Abhandlung. Und R. Börner, der (1891) Webers Schrift in zweiter Auflage herausgegeben, verweist überdies sehr häufig auf Arbeiten von Schülern Hildebrands und führt viele Aufsätze der Zeitfchrift für den deutschen Unterricht an. Webers Lösung jener Preisfrage kann vielleicht als der erste, den vorhandenen Verhältnissen angepafste Versuch gelten, den deutschen Unterricht in der Volksschule teilweise nach Hildebrands Sinn zu gestalten. Um die gleiche Zeit (1872) bekannte sich ein französischer Gelehrter und Schulmann, Michel Bréal, als Kostgänger Hildebrands. Sein wiederholt aufgelegtes Buch Quelques mots sur l'instruction publique en France ist — wie H. sagt der Entwurf eines Grundrisses zu einer Reform des dortigen Unterrichts, als ein Beitrag oder als Grundlegung zu dem Neubau der Nation. Den Niedergang Frankreichs sieht Bréal — berichtet Mühlhausen a. a. O. — in der Glanzzeit Ludwigs XIV., wo Absolutismus und Katholizismus Bürgerfreiheit und Glaubensfreiheit, und damit den natürlichen Nährboden der Persönlichkeit zerstört und die Menschenschablone in Aufnahme gebracht haben. Und als einziges, gründlich helfendes Mittel zum Besserwerden kennt Bréal allein den Unterricht. Die ganze Lehrweise, die noch heute in dem — wie er sagt — doch nur äufserlich, dekorativ demokratisch erscheinenden Frankreich in den Geleisen des Absolutismus und Katholizismus sich bewegt, mufs reformirt, mufs zur Natur, zur Gesundheit zurückgeführt werden, besonders der Unterricht in der Muttersprache. In dem Kapitel, wo er diesen behandelt, folgt er ganz Hildebrand, ganze Seiten von diesem ausschreibend (wofür er sich aber schon vorher bedankt).

---

[1]) Panitz hat im gleichen Jahre 1866 einen Leitfaden f. d. Unt. in der Gramm. d. deutschen Sprache, für vielklass. Bürgerschulen in 5 konzentr. Kr. bearb.«, herausgegeben.

[2]) Wie ist der Unterricht in der Muttersprache, besonders auch der Grammatik, in der Volksschule einzurichten, um die nationale Bildung unserer Jugend nach allen Seiten hin zu fördern?

[3]) Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache. Leipzig, Klinkhardt 1872.

Was oder wieviel Hildebrand in Deutschland galt, bezeugt die Thatsache, dafs zehn Jahre vergingen, ehe er vom Verleger gemahnt wurde, für eine zweite Auflage zu sorgen. Zwölf Jahre nach der ersten erschien sie — und bis zur dritten vergingen weitere acht; die vierte dagegen folgte der dritten schon nach drei Jahren. Daraus scheint hervorzugehen, dafs die »willigen Hörer« (und Thäter?) sich sehr langsam gemehrt, erst nach zwanzig Jahren zu einer ansehnlichen Gemeinde angewachsen sind. Und das scheint nicht nur so; es ist so. Das lehrt ein Rückblick auf den Inhalt unserer Fachblätter. Die pädagogische Presse legt ja doch das zuverlässigste Zeugnis ab von dem Entwicklungszustande, dem Höhengrade, welchen die Erziehungskunst in irgend einer Beziehung erreicht hat; sie gibt die beste, weil schnelle, vielseitige und fast immer dem »ewig bewegten Leben« entnommene Auskunft über das Allgemeine der Erziehungskunst wie über das unterrichtliche Verfahren in allen Fächern. Mufste es nun dem aufmerksamen Leser der deutschen, österreichischen und deutsch-schweizerischen Schulblätter in früheren Jahren auffallen, dafs Meister Hildebrand nur äufserst selten angerufen wird, so liefs sich dagegen ungefähr seit 1887/88 beobachten, dafs die Zahl derjenigen, welche mit dem Buche vertraut sind, erfreulich wächst, dafs man sich gern zu seiner Lehre bekennt und gröfsere Stücke aus jenem unvergleichlichen Werke als Belegstellen wörtlich wiedergibt. 1892 konnte der Verfasser einer Preisarbeit über »die bedeutsamen pädagogischen Leistungen und Bestrebungen in der Gegenwart« (Allg. deutsche Lehrerzeitung Nr. 32/3) sagen: »Welch hohe Befriedigung gewährt es dem wahren Vaterlandsfreunde, zu erfahren, wie unter allen Stämmen kräftige Stimmen sich regen, die aufs wärmste zur Nachfolge Hildebrands auffordern, dessen Gesetze erläutern und veranschaulichen!« Mit besonderem Eifer geht man darauf aus, nach des Meisters Vorbild Stoff für »Denkübungen« zu sammeln — die Wortkunde, die »Wortbildung und Wortbedeutung« dem Lehrplan der Volksschule einzufügen.

Was nun unsere Fachpresse zur Förderung des deutschen Unterrichts von 1887—95 geleistet, möchte die folgende Zusammenstellung nachweisen. Gegenstand oder Ziel der in einer Gruppe vereinigten Abhandlungen werden an der Spitze ungefähr angedeutet.[1])

a) Zweck, Aufgabe, allgemeine Grundsätze des deutschen Unterrichts; Lehrgang; Stoffauswahl: Die Wissenschaft und der Deutschunterricht (Ad. Socin,

[1]) Leider dürfen wir hier nicht auch eine Auslese der guten oder schönen Gedanken bringen.

Schweiz. Lehrerztg. 1891, 17—22). — Vorbedingungen eines gedeihlichen Sprachunterrichts in der Volks- und Bürgerschule (P. Ehrat, Österr. Schulbote 1894, II. III.). — Beiträge z. d. U. (Berner Schulbl. 1889, 35—38). — Vom deutschsprachl. U. (Deutsche Schulpraxis 1889, 29. 30). — Über d. U. i. d. Mutterspr. (H. Sommert, Pädag. Rundschau [Wien] 1890, VI. VII). — Beiträge z. d. U. (K. Strobel, Deutsche Schulztg. 1891, 45. 46). —

Der didaktische Materialismus i. d. Spr.-U. (Päd. Zeitg. 1891, 41. 42). — Der deutschsprachl. U. mufs umkehren (K. Strobel, Deutsche Schulztg. 1889, 32. 33). — Gedanken zur Reform d. Unt. i. d. Spr. (O. Schulze, Neue Bahnen 1895, IV. V). —

Sprachbildung und Lehrstoffe i. d. Volkssch. (E. Balsiger, St. Galler Schulbl. 1889, 21). — Der d. U. an d. Realschule = höh. Volkssch. (E. Götzinger, Schweiz. Lehrerztg. 1889, 38 bis 40). — Vorschläge f. d. d. U. i. Fortbildungssch. (D. Schulpr. 1893, 32). — Der U. i. d. d. Spr. auf d. Seminare (M. Heym, Leipz. Lehrerztg. 1895, 33).

b) Verstehen, sprechen, reden lernen; Sprachgewandtheit: Wie lernt das Kind seine Muttersprache verstehen? (W. Wagner, Päd. Reform 1891, 7. 8). — Wie lernt das vollsinnige Kind seine Muttersprache? (P. Odelga, Rhein. Blätter 1892, VI). — Über Förderung der Sprachkraft und Sprechfertigkeit (Fr. Viergutz, Deutsche Schulztg. 1890, 38). — Wie der Sprachunterricht die Sprachfertigkeit fördern soll (Fr. Branky, Deutscher Lehrerfreund [Brünn] 1892, 20). — Sprache und Sprachzucht (Neufeld, Pomm. Blätter [Stettin] 1893, 4). — Wie bringen wir unsere Schüler zu einer besseren mündlichen Beherrschung der Muttersprache? (J. Schurter, Schweiz. Lehrerz. 1894, 17—20).

c) Mundart und Schriftsprache: (W. Nagl, Pädagogium 1888, XII). — Proben aus deutschen Mundarten i. d. Schule (Bad. Schulz. 1890, 49).

d) Lesen und Lesebuch; Lesestücke und ihre Verfasser: Vom Lesen (D. Schulpr. 1890, 3. 4). — Was beim Lesen in der Seele vorgeht, oder vorgehen soll (Practicus, D. Schulpr. 1894, 48). — Vom richtigen Lesen (Ph. Hess, Österr. Schulbote 1893, II). — Drei wichtige Kapitel vom Unterklassenlesebuch (G. Heydner, Prakt. Schulmann 1893, IV—VI). — Zwei Lesebücher für Volksschulen (Th. Kirchberg, Frankf. Schulz. 1890, 4. 5). — Allerhand Anmerkungen zu neueren Volksschullesebüchern (A. Richter, Prakt. Schulm. 1895, III). — Handschriften als Lernmittel (A. Tschiggert, Päd. Zeitschr. [Wien] 1891, 7). — Eine Lücke im Unterricht

(Freie päd. Blätter 1891, 13 — verlangt ebenfalls Handschriftlesen).

Lyrische Gedichte als Lesestücke (K. Moifsl, Freie Schulz. [Reichenberg i. B.] 1891, 35. 38). — Ergebnisse aus der Behandlung von Gedichten (H. Winzer, Deutsche Bl. f. erz. Unt. 1889, 1—3). — Wider die Heyschen Fabeln (J. Ziesenitz, D. Bl. f. erz. Unt. 1890, 27). — Kinderdichter (L. Göhring, Prakt. Schulm. 1891, II).

e) Grammatisch-stilistischer Unterricht: Muttersprache und Grammatik (J. Kaulich, Pädagogium 1892, VII), — Zweck und Stoff d. gramm. Unterr. i. d. Volksschule (P. Fischer, Schles. Schulz. 1888, 24). — Grundsätze f. d. Sprachlehre i. d. V. (H. Arnold, D. Schulpr. 1888, 43—45). — Zur Umgestaltung des sprachl. Unt. i. d. V. (F. W. D. Krause, Päd. Zeitg. 1892, 20. 21). — Zur Analyse des kindl. Sprachschatzes (H. Wigge, Päd. Zeitg. 1893, 41. 42 — eine Ergänzung zu dem vorigen).

Der gramm.-stilistische Unt. (K. Strobel, Päd. Zeitg. 1888, 16). — Der stilistische Anschauungsunt. i. d. Volkssch. (Allg. deutsche Lehrerz. 1894, 12. 13).

Ein Wort f. d. Unt. in der Wortbildungs- und Wortbedeutungslehre, und gegen die Sprachschulen (D. Schulpr. 1892, 50. 51). — Unterr. in der Wortkunde (E. Wilke, Päd. Zeitg. 1893, 24). — Wortbildung und Wortbedeutung (F. C. Veit, Allg. D. Lehrerz. 1894, 41—43). — Wortdeutung und Sprachbildung (Fr. Borstel, Päd. Reform 1894, 52; 1895, 2—4). — Über den Bilderreichtum der deutschen Sprache und dessen Verwendung im Unterr. (J. Bucher, Schweiz. Lehrerz. 1891, 28. 29).

Fremdwort und Schule (E. v. Sallwürk, D. Bl. f. erz. Unt. 1888, 40).

f) Schriftliche Übungen; Aufsatz: Das Verhältnis d. schriftl. Gedankenausdrucks zum mündlichen (Wohlrabe, Päd. Blätter 1886, VI). — Ein Wort über Aufsätze (F. Meli, Schweiz. Lehrerz. 1891, 43). — Die Disposition im Aufsatzunterr. (O. Steinel, Bair. Lehrerz. 1891, 36). — Ratschläge zum Kapitel des Aufsatzes (Berner Schulbl. 1893, 46). — Der Aufsatzunt. in der Volksschule (Stucki, Berner Schulbl. 1888, 49—52). — Zum Aufsatz in der Volksschule (Fr. Sachse, Leipz. Lehrerz. 1895, 8).

Der Gedankenausdruck in der Volksschule mit besond. Rücksicht auf die Unterstufe (J. Emprechtinger, Österr. Schulb. 1887, 22—24). — Heimatkundliche Wanderungen und ihre Verwertung [in Aufsätzen, auf die Unterstufe — Kleinmalerei!] (Bad. Schulz. 1895, 23. 25). — Aus meinen Stilstunden [Oberstufe] (Fr. Mohaupt, Freie Schulz. 1895, 16). — Die schrift-

lichen Arbeiten in der obern Primarschule [Kleinmalerei!] (J. Knoni, Schweiz. päd. Zeitschr. 1894, IV).

Der Brief (Schule und Haus [Wien] 1890, VII).

Die Korrektur in ihren Eigentümlichkeiten beleuchtet (Fr. Horn, Neue Bahnen 1894, XII). —

Befremdlich erscheint es, dafs eine der neuesten Arbeiten über den deutschen Unterricht in der Volksschule nicht auf zeitgemäfser Höhe steht — umsomehr befremdlich, als sie einem hervorragenden Werke, Reins »Encyclopädischem Handbuch der Pädagogik« angehört. Da heifst es: Der Sprachunterricht hat zu dienen; er darf nicht neben den Religionsunterricht gestellt werden. Von Wortkunde, Einführung in den Geist der Sprache keine Spur. Verfasser — A. Pickel — verweist kräftig auf Herbart und Ziller, auf die »Acht Schuljahre« — auf Hildebrand niemals; nur unter der »Literatur« führt er ihn an. Ob er ihn wirklich gelesen? Es kommt einem so vor, als ob das Stück vor mindestens zehn Jahren geschrieben wäre. Vielleicht aber darf man sich damit trösten, dafs Pickel nicht im Namen aller seiner Glaubensgenossen spricht; wenigstens hat sich Theodor Klähr, gegenwärtig Herausgeber der von Rein begründeten »Pädag. Studien«, in einem dem Meister gewidmeten, von hoher Verehrung zeugenden Aufsatze (1895, II) zu den »Seinen« bekannt.

2.

Zugleich mit der dritten Auflage des Buches erschienen die ersten Hefte der »Zeitschrift für den deutschen Unterricht« — »unter Mitwirkung Rudolf Hildebrands« herausgegeben von dem Dresdener Realgymnasialoberlehrer Otto Lyon.[1]) Dieser sagt im I. Hefte über die Bestimmung der neuen Zeitschrift: Sie wird vor allem eintreten für ein lebensvolles Verfahren beim Unterricht, ungefähr so, wie es . . . Rudolf Hildebrand in seiner Schrift vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt . . . darstellt. . . . Besondere Aufmerksamkeit wird die Zeitschrift der Pflege des mündlichen Ausdrucks zuwenden. . . . Sie wird daher auch eine Auseinandersetzung darüber herbeizuführen suchen, in welchem Umfange und in welcher Weise Sprech-, Lese-, Deklamations- und Redeübungen auszubauen sind, damit in unseren Schulen die Bildung des Ohres mit der des Auges gleichen Schritt halte und dadurch der Sinn für die Schönheit der sprachlichen Form, der selbst unsern gebildeten Ständen zum Teil verloren gegangen ist, wieder geweckt werde. Ferner sei aus dem »Plan« noch hervorge-

[1]) Verleger: B. G. Teubner in Leipzig. — Seit 1891 jährlich 12 Hefte (856—864 Seiten) für 12 Mark.

hoben: 1. Wir werden bei der Beurteilung von Werken für die Schülerbibliotheken oder für die Privatlektüre als einen ganz wichtigen Gesichtspunkt die sprachliche und künstlerische Form des Werkes ins Auge fassen; denn wohl nur dann, wenn unsere Dichter und Schriftsteller erkennen, dafs ein strengeres Achten auf die Form der Verbreitung ihrer Werke dienlich ist, können wir auf eine Besserung nach dieser Richtung hin hoffen. 2. Es soll auf Anfragen von Ausländern über Gegenstände, welche die deutsche Grammatik und Stilistik betreffen, jederzeit Auskunft erteilt werden.[1]) 3. Es soll ein Sprechzimmer eröffnet werden, in welchem die Lehrer des Deutschen ihre Erfahrungen und sich über abweichende Meinungen aussprechen sollen.[2])

Was Hildebrand selbst zur Zeitschrift beigesteuert, ist an seinem Orte dargeboten worden. Hier wären die wichtigsten Aufsätze der übrigen Mitarbeiter — zum weitaus gröfsten Teile Schüler des Meisters — anzuzeigen. Die für das Volksschulwesen wichtigsten — und zum Volksschulwesen rechnen wir die Kinder-, Bürger- (»Fortbildungs-«) und Volkslehrerschulen. Nun ist ja die Zeitschrift in erster Linie den Lehrern »höherer« Schulen gewidmet; sie hat sich im Laufe der Jahre immer mehr zu einer Sammelstelle für die (deutschen) Unterrichtsstoffe jener Anstalten entwickelt, und daher kommt es, dafs sie monatlich in Heften von 4—5 Bogen erscheinen kann.[3]) Immerhin hat sie seit ihrem Bestehen eine ganz stattliche Reihe erheblicher Arbeiten — aufser den Hildebrandischen — zu Gunsten der allgemeinen Volksbildung gebracht, was die folgende Zusammenstellung beweist.

a) Zur Grundlegung und Geschichte: Unser Haus und Heim im Lichte der Sprache, Kultur und Geschichte (Ernst Göpfert 1891, VI). — Heimat und Muttersprache (Karl Wehrmann 1893, II). — Die Bibel und das Volk (Franz Söhns, 1890, I). — Aus Romanen und Novellen (Rud. Dietrich 1889, II). —

Über bedenkliche und erfreuliche Erscheinungen in der deutschen Sprache der Gegenwart (Herm. Boll 1889, IV. V). — Schlechtes Deutsch (Paul Schumann 1888, V; 1890, VI).

Grenzen der Veranschaulichung beim deutschen Unterricht (H. Wäschke 1887, IV). — Das Bild im deutschen Unterricht (J. Sahr 1893, X).

[1]) Solcher Anfragen sind freilich nur sehr wenige (am Anfang) eingegangen.

[2]) In diesem »Sprechzimmer« werden aber fast nur sprachwissenschaftliche oder schrifttumgeschichtliche Kleinigkeiten verhandelt.

[3]) Allerdings würde monatliches Erscheinen noch in einem andern Falle möglich sein: wenn sie nämlich auch, und nicht blofs nebenbei — »deutscher Erziehung und Bildung überhaupt« dienen wollte.

Ein Blick in das Leben der Muttersprache als Bedürfnis des deutschen Unterrichts (W. Münch 1887, V). — Einführung in die Geschichte der deutschen Sprache (Karl Kinzel 1891, VII). — Das Studium sprachlicher Entwicklungen (Rud. Dietrich 1892, IV). — Die Verwertung der Familiennamen in dem Unterricht (S. Feist 1892, VIII).

Aus den Anfängen des deutschen Sprachunterrichts (Alb. Richter 1887, I). — Pestalozzi und der deutsche Unterricht (K. Wehrmann 1888, V).

b) Sprechen und Lesen: Die Notwendigkeit der Übung im lauten, freien und zusammenhängenden Sprechen aus der Natur unserer Sprache erwiesen (Franz Fauth 1891, XII). — Logisch-rhetorische Übungen (Rich. Fritzsche 1892, IX).

Etwas vom Lesen und Lesebuch in der Volksschule (Karl Strobel 1891, VIII). — Etwas über Lesevortrag von Gedichten (Karl Hessel 1889, Ergänz.-H.) — Vor- und Chorlesen (K. Krumbach 1893, IV). — Wie man Lesemale [Satzzeichen] lehren kann (Rud. Afsmus 1887, IV).

c) Grammatisches: Die Fachausdrücke der Grammatik (Th. Gelbe 1887, VI).

Über den Bedeutungswandel der Worte (Karl Müller 1889, IV). — Die Verwertung der Redensarten im Unterricht (K. Müller 1891, II. III.) — Beiträge zur Erklärung deutscher Redensarten (Rud. Becker 1892, II). — Die Hyperbel in der Schule (Franz Kubin 1893, IV). — Die Lehnwörter im deutschen Unterricht (Aug. Nebe 1891, X).

d) Aufsatz: Über Stil im Unterricht und Leben (K. Wehrmann 1892, I). — Wie die einzelnen Fächer des Deutschunterrichts dem Aufsatz i. d. Volkssch. dienstbar gemacht werden können (L. Grimm 1894, X). — Aufsatznot und Aufsatzfreude (K. Krumbach 1893, I). — Zum deutschen Aufsatz i. d. untern und mittlern Klassen (Karl Koch 1891, VIII). — Zur Methotik einer besonderen Art des nacherzählenden Aufsatzes (R. Faust 1893, VIII). — »Moralische« Themata (Ferd. Schultz 1888, III). — Wider die Chrie (Heinr. Gloël 1891, IX).

e) Der Unterricht in deutscher Sprache am Lehrerseminar (Rud. Dietrich 1888, III).

f) Beiträge zum Unterrichtsbetrieb der höheren Schulen, aber doch auch mit Anregungen für den Volksschullehrer: Zum deutschen Unt. in Sexta (Gerh. Heine 1894, VII). — Über freie Vorträge, Protokollirübungen und Privatlektüre (Johs. Pöschel 1894, V VI). — Die ältere deutsche Literatur i. d. Schule (Jul. Sahr 1890, IV. VI). — Die deutsche Literaturgeschichte im Unterricht höh. Lehranst. (Ferd. Schultz 1889, III). — Das Schrifttum der Gegenwart und die Schule (Otto Lyon 1887, I—V; 1888, I—III).

g) Berichte über den deutschen Unterricht [der Volksschule] in der pädag. Presse d. J. 1888—93 (Rud. Dietrich 1889, Ergänz.-Heft; 1890, VI; 1891, XII, 1893, I; 1893, XII; 1895, V/VI).

3.

Die tüchtigsten — vielleicht wäre es auch gestattet zu sagen: die glücklichsten — Jünger Hildebrands unter den schreibenden Volksschullehrern sind wohl Ernst Linde in Friemar bei Gotha und Georg Heydner in Nürnberg — ächte Jünger Hildebrands insbesondere auch insofern, als sie selbständig arbeiten, dem Drange der »eignen freien Persönlichkeit« folgen. Also nicht Nachfolger, Schüler im gewöhnlichen (beschränkten) Sinne. Linde gesteht zwar im Vorwort seiner »Herrn Prof. Dr. R. Hildebrand aus Hochachtung und Dankbarkeit ehrerbietigst zugeeigneten« Schrift über »die Muttersprache im Elementarunterricht«[1]): »Das Beste davon verdanke ich jedenfalls Herrn . . ., der mir mit seinem unübertrefflichen Buche . . . die unmittelbarste Veranlassung geworden ist, das, was ich schon länger als einen Mangel unseres Elementarunterrichts empfunden hatte, endlich einmal schriftlich darzulegen und vor die Öffentlichkeit zu bringen«. Er fügt jedoch hinzu: »Allein ich weifs nicht, ob sich diese Anklänge [an H.] nicht ebenfalls vorfinden würden, wenn mir jenes Buch ganz unbekannt geblieben wäre; denn es würde mich kaum so mächtig ergriffen haben, wie es in der Tat geschehen ist, wenn es nicht dem Ausdruck gegeben hätte, was in mir selber schon seit langem nach Darstellung drängte und früher oder später ans Licht treten mufste.« Und Hildebrand selbst sagt über das Werkchen in einem Briefe an den Verleger: »Der Verfasser zeigt ein durchgebildetes, selbständiges, kräftiges, methodisches und in die Tiefe gehendes Denken und Beobachten. . . . Er fafst seine Aufgabe als Lehrer zugleich im tiefsten und höchsten Sinne, ja mit einem guten philosophischen Blicke auf das eine Ganze, dem wir ja alle dienen. Ich bin oft wie betroffen gewesen von der Wahrheit, Kraft und Schönheit, mit der er Gedanken vorträgt, die durchaus in mein eigenes Denken einschlagen und doch aus eigenster Quelle geschöpft sind«. Ähnlich liefse sich über Heydner urteilen. Beider Schriften[2]) sind in der Fachpresse gelobt und gerühmt worden. Ob auch gekauft? Von einer zweiten Auflage haben wir noch nichts gehört.

Selbstverständlich fällt es in den Bereich unserer Aufgabe, jene Leistungen eingehend zu würdigen.

[1]) Leipzig, Julius Klinkhardt 1891. — Preis 1 Mark.

[2]) Wir meinen hier neben der angeführten Schrift von Linde (die wohl auch dessen einzige ist?) nur Heydners erste (vom Lesebuch).

Nach Linde ist es die höchste Aufgabe der Schule: Lust zum Lernen, im besondern Interesse für die Angelegenheiten des Geistes zu erwecken, und den Trieb, innerlich zu wachsen. (S. 90, 88.) Da aber der ganze Bildungsgehalt nirgends anders als in der Sprache zu finden ist,[1] so ist er auch durch diese zu vermitteln und darum aller Unterricht im wesentlichen Sprachunterricht. (6/7.) Folgerichtig ist dann die Aufgabe des Elementarunterrichts im besondern, die Kinder mit den Elementen der Sprachformen vertraut zu machen und gleichsam die Werte zu prägen, mit denen der übrige Unterricht zu rechnen genötigt ist, mit denen zu wirtschaften der übrige Unterricht die Schüler befähigt (7, 12). So hat die Unterklasse die künftige Unterrichtssprache zu exponiren, ihren Inhalt — sei er nun geistigen oder sinnlichen Ursprungs — zu vermitteln und das volle Verständnis dessen, was die sieben folgenden Jahre bringen werden, vorzubereiten. Das geschieht dadurch, dafs man die Kinder hineinführt in das Zauberreich der Sprache, wo sie ihr eigenes Leben fortsetzen können, nur in edlerer, schönerer Weise, dadurch, dafs man den lebendigen Gehalt der Sprache zum Mittel der Erziehung macht. (18).

Linde handelt nun von dem »Sprachunterricht« (der aller Unterricht im wesentlichen ist). Seine allgemeinen Ziele bezeichnet er in zwei Sätzen: Er hat danach zu streben, dafs der Schüler in der schon vorhandenen edlen Sprache (die unser wahres, nach aufsen getretenes und sichtbar gewordenes Sein ist) sein eigenes Sein wiederfinde (81) — er läfst die Sprache als ein Kompendium der Welt auf die Seele der Schüler derartig wirken, dafs innerhalb derselben oder aus ihr heraus eine Gegenwirkung erfolgt. (26.) Das Wort als Klang vermag eine solche Wirkung natürlich nicht auszuüben, darum müssen wir gleichsam das Wort als Sache behandeln und so in allen Unterrichtsfächern sprachliche Anschauungen hervorrufen. (26.)

Die Art und Weise, den Sprachinhalt zu vermitteln, bezeichnet Linde allgemein in der Regel: Lafs den Inhalt der Sprache vor den Kindern lebendig werden, dafs sie ihn erfassen und an sich reifsen können; lafs den Geist und die Seele, welche die Sprache erschaffen haben, sich wieder aus derselben entwickeln, dafs sie sich vermählen mit der Seele und dem Geiste der Kinder; lafs alles Gute, Wahre und Schöne, was den Kern der Sprache bildet, frei hindurch leuchten und glühen durch die dunkle Hülle des Buchstabens, dafs es auch die Seele des Kindes durchleuchte und durchglühe, und dafs alles Unedle in diesem reinen Feuer geläutert

[1] Der ist gebildet, der mit der Sprache seines Volkes vertraut und eins mit ihr ist (7).

werde! Wir vertrauen hierbei auf das Vorhandensein einer Wahlverwandtschaft zwischen der Seele des Kindes und der Seele der Sprache, sodafs sich die letztere nur zu zeigen braucht, um von der ersteren mit Begierde aufgenommen zu werden; und wir können dies auch getrost, da wir den Ursprung der Sprache kennen, und als Erzieher von der Gemeinsamkeit der höchsten Interessen in allen Menschen überzeugt sind. (24/5.)

Folgendes nun sind die Mittel, welche sich mir aus der Unterrichtspraxis heraus ergeben haben (und S. 40—56 beschrieben werden): Anwendung gleichbedeutender mundartlicher Ausdrücke — Aufsuchen von Synonymen — Gegenüberstellung des gegenteiligen Begriffs — drastische Betonung des zu verdeutlichenden Wortes — Etymologie — Anwendung in verändertem Zusammenhang — eine kleine Geschichte — erinnern an die sinnliche Bedeutung eines abstrakt gebrauchten Ausdrucks.

Solcher Sprachunterricht ist zugleich Gesinnungs- und Realunterricht (34); es bedarf also dieser als besonderer »Fächer« oder Lehrplan-Teile im Elementarunterricht (ersten Schuljahr) nicht. Hinzu kommen nur noch Rechnen als Veranschaulichung der Zahlwörter und der vier Grundoperationen, Schreiben und Lesen als Vertrautmachen mit den sichtbaren Sprachzeichen, Singen als Verbindung der Sprache mit den Tönen. (33). Und so hätten wir die nötige Einheit des Unterrichts — und der Erziehung. —

Heydner ist mit einer Lösung der Lesebuchfrage sieghaft auf den Plan getreten.[1]) Die Zweckbestimmung des Lesebuchs wie des Leseunterrichts überhaupt umschreibt er in folgenden Sätzen: Das Bedürfnis zu lesen ist ein künstliches, von der Kultur geschaffenes Bedürfnis; die Kinder haben es nicht; die Schule mufs es in ihnen erzeugen. (S. 41). Und zwar handelt es sich hier deshalb um eine Pflicht der Schule, weil das gedruckte Wort eine wichtige Quelle der Erfahrung, Erkenntnis und Bildung bedeutet. Dafs die Kinder im späteren Leben aus dieser Quelle in nutzenbringender Weise zu schöpfen, die trübe von der klaren zu unterscheiden vermögen, darauf läuft schliefslich aller Leseunterricht hinaus. (6). Gleichzeitig aber soll die Lesestunde eine Erholungsstunde im edelsten Sinne (54), darum das Lesebuch ein Asyl der Heiterkeit (48), folglich kein Lehrbuch sein (39).

Die Mittel für diesen Zweck, die Lesestücke sind nach den aus der Kindernatur hervorgehenden Grundsätzen zu wählen. Was verlangt das Kind? Das untrüglichste Mittel, zu erfahren, wonach das Kind seine geistigen Arme ausstreckt,

[1]) Das Lesebuch in der Volksschule. Naturgemäfse Forderungen. Nürnberg, Fr. Korn 1891. Preis 75 Pfg.

ist das Vorlesen von Seite des Lehrers. Was die Jugend nicht hören mag, das mag sie noch weniger leise lesen. Diese Mafsregel genügt bei der Herausgabe eines Lesebuches, fehlt es dem Herausgeber nur nicht an feinsinnigem Verständnis des Schönen und Gehaltvollen, an ausgedehnter Literaturkenntnis und pädagogischem Takt (24). Das ist nur die allgemeine Regel. Im besondern fordern die Kinder naturgemäfs von den Lesestoffen Leben, Bewegung, Wechsel (39), und zwar soll ihnen (vielmehr als es bisher geschehen) ihr eigenes Leben, ihre Welt aus dem Lesebuch entgegentreten, das, was sie in freudigen und traurigen Stunden bewegt (31). Das Kind will, dafs etwas geschehe, dafs es etwas sehe, dafs sein innerer Sinn, die Phantasie beschäftigt werde (ein Blick und alles mufs vor dem Kinde leben); es will vom Gelesenen wie vom Leben unmittelbar berührt werden (25), wünscht darum starke Eindrücke (doch nicht stark gewürzte Sachen), farbenreiche Bilder (43). Das alles findet es aber nur im Einzelnen und Einzelsten (25); das Kind greift nach auffallenden Einzelheiten, hält sich gleichsam daran fest, um dem Übermafs der Eindrücke nicht zu erliegen (29.) Damit wird aber keineswegs gefordert, dafs alles gesagt werde, was zu sagen wäre; es mufs etwas übrig bleiben, das die Phantasie zum Rätsellösen anregt (38). — Das wären der Hauptsache nach die aus der Kindernatur hervorgehenden Grundsätze für die Auswahl der Lesestücke. Genügen diese jenen, so wird zugleich ein anderes Gesetz erfüllt, ein höheres, wenn man will: der Stoff besitzt ein rein menschliches Interesse; auch der ästhetisch Gebildete kann dann mit Vergnügen im Lesebuche lesen (49).[1])

Im Lesebuch sollen auch moderne Schriftsteller (und zwar solche, die nicht eigentlich zu den sog. Jugendschriftstellern gehören) vertreten sein. H. empfiehlt (S. 70): Rosegger (Wie ich das erste Mal auf dem Dampfwagen fuhr), Polack (Ein kühner Ritt und ein derber Denkzettel), Theodor Storm (Von Kindern und Katzen und wie sie die Nine begruben), Auerbach (Der Streit um einen Pfiff), ferner Stücke aus: Kerner (Bilderbuch aus meiner Knabenzeit), B. Goltz (Buch der Kindheit), Hopfen (Kleine Leute), Stifter (Bunte Steine), L. Richter (Erinnerungen eines deutschen Malers), Scheffel

[1]) Wenn man für die Jugend schreiben will, darf man nicht für die Jugend schreiben. Denn es ist unkünstlerisch, die Behandlung eines Stoffes so oder anders zu wenden, je nachdem man den grofsen Peter oder den kleinen Hans sich als Publikum denkt. Es gilt also, einen Stoff zu finden, der, unbekümmert um das künftige Publikum und nur seinen inneren Erfordernissen gemäfs behandelt, gleichwohl, wie für den reifen Menschen, so auch für das Verständnis und die Teilnahme der Jugend geeignet ist. (Th. Storm in einem Nachwort zu Pole Poppenspäler.)

(Ekkehard: Klosterleben, Hunnenschlacht). — Über die Aufnahme »lyrischer« Gedichte bemerkt H.: Die Wirkung der Lyrik auf die Jugend wird nach meiner Erfahrung und Überzeugung weit überschätzt. Ich möchte ihr Auftreten eingeschränkt wissen und ihre Aufnahme einer besondern Sorgfalt und Überlegung empfehlen (36/7). — Der Realienfrage widmet H. einen längeren Abschnitt (54 f.). Er wünscht die Aufnahme von Stücken aus den sog. Realien; aber alles, was im lebendigen Unterricht geboten wird und geboten werden kann, sollte vom Lesebuche ausgeschlossen sein.[1])

Wie nun im Lesebuche »gelesen werden soll«, entwickelt H. im ersten Abschnitt seiner Schrift (S. 11—22). Die Kinder sind zum allseitigen Erfassen des Gelesenen zu bringen, oder wenigstens den Weg dahin zu führen. Der Lehrer arbeite den lebendigen Inhalt eines Lesestücks aus seiner Seele in die Seelen der Kinder hinüber (dazu mufs aber einer mit einem Hauche schöpferischen Geistes begabt sein). Was unausgesprochen zwischen den Zeilen liegt, ist lebendig zu machen, eine blofse Andeutung anschaulich auszumalen. Sind die Kinder in einen Gegenstand eingedrungen, lebt er in ihnen wie im Urheber, so wird sich »das Aufwachen und Wachsen der Gedanken und Kräfte des Herzens« (J. Grimm) nach und nach von selbst ergeben. Die begriffliche und moralische Ausnutzung sofort folgen zu lassen, halte ich für verfehlt. Nur die Eindrücke wurzeln lassen, nicht jede Regung ans Tageslicht ziehen und vorn und hinten begucken.

Drei Jahre später hat Heydner — zugleich als Geburtstagsgeschenk für Rudolf Hildebrand — Beiträge zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens[2]) herausgegeben. Das Buch — das eine Fülle kleiner Schulerlebnisse mitteilt — ist wohl noch in aller Erinnerung. Zudem wird es — glücklicher als das Schriftchen über das Lesebuch — bald in zweiter Auflage vorliegen: ein Zeichen, dafs es Absatz gefunden. Wir beschränken uns deshalb einfach darauf, drei seiner Hauptsätze unserem Berichte einzufügen. — Unser Ziel für die Unterklasse ist: Im Gegensatz zu dem vielen Schulwissen möglichst wenig Schulwissen, möglichstes Bearbeiten des eigenen Wissens, sodafs das Eigene im Lichte der Schule (der Bildung) und die Schule im Lichte des Eigenen steht.

[1]) H. bezeichnet genau und vollständig die wesentlichen Merkmale eines Musterlesebuchs, und zwar eines erreichbaren Ideals. — 1894 und 1895 sind zwei von ihm bearbeitete Lesebücher (f. d. 2. u. 3. Schulj.) erschienen (bei Korn in Nürnberg). Sie waren den gegebenen Verhältnissen verschiedentlich anzupassen, mufsten also dem »Ideal« ziemlich fern bleiben. Aber sie sind trotzdem noch — zu gut. Beweis: die mafsgebende Behörde hat die Einführung nicht »genehmigt«.

[2]) Leipzig, Rich. Richter 1894. Preis?

Das ist Bildung, das ist reale Bildung, das ist woltuende Bildung (71). Es ist genug [in den 3 ersten Schuljahren], wenn der Reichtum an [heimatkundlichen] Anschauungen, ja Reichtum! den das Kind mit in die Schule bringt und der sich im Laufe der Schulzeit fort und fort, ohne unser Zutun, vermehrt, nur halbwegs gehoben, d. h. ausgesprochen, geklärt, gruppirt und aus der Mundart in die Schriftsprache übertragen wird; wenn die Kinder, und das schlage ich besonders hoch an, Mut bekommen haben, ihre Beobachtungen auszusprechen, und zu der sie beglückenden und überaus bildenden, anspornenden Erkenntnis kommen, ihre Beobachtungen hätten einen Wert, ihr Lehrer lege Gewicht darauf (72). — Man mufs sich von der Einseitigkeit frei machen, als wäre blofs der Unterricht anschaulich, der sein Objekt den Sinnen vorstellt, bei dem etwas vor Augen steht. Anschaulich ist jeder Unterricht, der mit den Anschauungen der Kinder rechnet. Anschaulich ist darum auch, und zwar im eminentesten Sinne des Wortes, ein im Geiste Hildebrands erteilter Sprachunterricht (79). —

Wie weit die Geistesverwandtschaft zwischen Linde und Heydner auf der einen und Hildebrand auf der andern Seite geht, zeigt uns ein wesentlicher Zug und Vorzug, dessen wir noch gedenken müssen: alle drei geben vieles Köstliche nur so nebenbei. Belege aus Hildebrands Schriften brauchen wir nicht erst zu bringen. Was dann Linde betrifft, so genügt die folgende Stichwort-Reihe: Eine Hauptregel für jeden Erzieher (S. 16), eine besondere für den Elementarlehrer (48) — weshalb und wozu man Methodik studirt (57) — gerader Weg und Umweg zum Ziel (67) — flottes Tempo, Schneidigkeit und Militärliches (69) — vom Tieferpflügen (74) — Verhältnis zwischen Einsicht und Übung (74) — Taschenspielerei (83) — Erklärung (22, 40) — Sprachwert und moralischer Wert (24) — die Sprache ein Gewand (28) — vom Segen des Suchens (32) — Rechenunterricht (75). — Als wertvolle „Zugaben“ in Heydners Schrift über das Lesebuch haben wir uns angemerkt: Feinsinnige Äufserungen über Naivetät (33) — Anforderungen an eine Materialsammlung zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens (40) — Jugendschriftsteller (68) — Kinderzeitschriften (33) — die Frage im Unterricht (9) — Leitfäden (35) — Patriotismus in der Schule (37/8) — naturwissenschaftliche Bildung (59). Eine ähnliche Sammlung liefse sich wohl auch aus den „Beiträgen zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens“ gewinnen. — —

Der nächste unter den Gefolgsmännern Rudolf Hildebrands, von denen zu sprechen wir hier verpflichtet sind, ist zwar ein Gymnasiallehrer: Karl Julius K r u m b a c h in Wurzen (Sachsen); aber sein Beitrag zur Förderung des Unterrichts

in der Muttersprache[1]) ist nicht nur an sich bedeutend, er dient auch der Volksschule nicht weniger als der Mittelschule. Otto Lyon urteilt über die Arbeit (die uns nicht zugänglich war): Die Forderung Rud. Hildebrands, dafs das Hauptgewicht auf die gesprochene Rede gelegt werden sollte, wird hier zum ersten Male in gründlich umfassender, wissenschaftlich genauer und methodisch geschickter Weise als wichtiges Glied in die gegenwärtige Behandlung des deutschen Unterrichts eingefügt. In der Einleitung (zu der grölseren Ausgabe für Lehrer) wird die Forderung, »die Sprech- und Lesefehler nicht gelegentlich, sondern durch gesonderte, planvolle Übungen zu bekämpfen und dadurch eine nationale Aussprache anzustreben, näher dargelegt und begründet. An Geroks Kind des Steuermanns wird glücklich gezeigt, wie die Erklärung ganzer Gedichte einzig und allein an die Deklamation angeschlossen werden kann. Übrigens sind die Übungen, die Krumbach (im ersten Teile) darbietet, aufserordentlich mannigfaltig; Gedichte, Sprüchwörter, Volksreime, Zungenübungen u. a. sind in der geschicktesten Weise herangezogen. Im zweiten Teile bietet der Verfasser grammatische Sprachübungen, in denen er immer zuerst die Redewendung in der Mundart oder in der falschen schriftsprachlichen Form gibt und dann durch die richtige verbessert.[2])

Schliefslich haben wir das gemeinsame Werk zweier Leipziger Lehrer — E. Hähnel und R. Patzig — anzuführen. Die Arbeit — das Lehrerheft«[3]) zu einer sechsteiligen »deutschen Sprachschule«[4]) — gilt der »Wortbildung und Wortbedeutung im deutschen Sprachunterricht«. Wir suchen — sagen die Verfasser im Vorwort — zum ersten Male die Forderungen Professor Hildebrands und Albert Richters für die Volksschule praktisch durchzuführen; aus diesem Grunde haben die Wortbildung und Wortbedeutung besondere Beachtung gefunden. »Zum ersten Male« ist freilich nicht ganz richtig; immerhin ist die Arbeit der Form nach die erste ihrer Art. Auch Alb. Richter erkennt das an und findet, dafs die Sprachschule von Hähnel und Patzig vorteilhaft zu gebrauchen sei (Prakt. Schulm. 1892, II). In den »allgemeinen Bemerkungen« ihres Lehrerheftes (über

[1]) Deutsche Sprech-, Lese- und Sprachübungen. Zugleich eine Ergänzung zu jedem Lesebuch und zu jeder Grammatik. Leipzig, Teubner 1893. — Gröfsere Ausgabe für Lehrer und Erzieher 2 Mark. — Kleinere Ausgabe (»Sprich lautrein und richtig!«) für Schüler. 2 Teile, 30+45 Pfg.

[2]) Vgl. Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht 1893, II.

[3]) Leipzig, Hirt u. Sohn 1893. — 1.25 Mark.

[4]) Leipzig, Hirt u. Sohn 1892. »Deutsche Sprachschule in konzentrischen Kreisen mit besonderer Berücksichtigung der Wortbildung und Wortbedeutung«. 20+20+25+30+30+35 Pfg.

Förderung des Sprachverständnisses — Ausbildung des Sprachgefühls — Sprachgesetze und Regelwerk — Systematik — ein vereinfachtes grammatisches System — Lehrgang — Grammatik im Dienste des Leseunterrichts — Beachtung des Bildergehaltes — Förderung des Sprachverständnisses in allen Unterrichtsfächern) berufen sich die Verfasser häufig auf Hildebrands Buch und den Prakt. Schulmann. Am Ende bringt das Heft ein reichhaltiges Quellenverzeichnis, das leider im einzelnen nicht genau genug bearbeitet ist.

4.

Einen besondern Abschnitt müssen wir der Frage widmen: ob Hildebrand auch in der deutschen Schweiz Hörer gefunden. Denn hier handelt es sich um ganz eigenartige Verhältnisse. Die Schweiz ist eine rein politische Einheit. Die Sprache gehört nicht zum Nationalschatz. Aber »die Sprache« darf man nicht einmal sagen — es gibt ja drei (eigentlich vier) Landessprachen. So ist auch das Deutsch der Deutschschweizer ein Gut höchstens zweiten Ranges — das Deutsch, d. h. die alemannische Mundart. Das Gemein-Deutsch, die Schriftsprache steht in noch weniger hohem Ansehen. Das zeigt im besondern und recht augenfällig das Verhalten gegen den Allgemeinen deutschen Sprachverein. Dieser hat in der Schweiz keinen einzigen Zweigverein gewonnen.[1]) Man steht ihm kühl gegenüber, ja macht sich lustig über ihn.[2]) Daran ist freilich der Verein zum guten Teile selbst schuld. Die kleinen Taten — die ja immer noch als Hauptgeschäft betriebenen Jagden auf die Fremdwörter — entsprechen nicht der Gröfse des Vereins. Man darf von ihm — er lebt ja schon zehn Jahre — mehr verlangen, und zwar auf Grund seiner eigenen Satzungen. — Also der Verein nötigt dem Deutschschweizer nicht die Anhänger werbende Achtung ab. Und dann — in ganz jüngster Zeit — die unglückliche Bismarck-Nummer (der Vereinszeitschrift)! Zum Teile sogar eine Art Selbstverhöhnung: der zweite Aufsatz feiert Bismarck als — Fremdwörtermann! Übrigens hat der Verein durch die Wahl Bismarcks zum »Ehrenmitglied« (die — nebenbei bemerkt — gegen eine Hauptbestimmung der Vereinssatzungen verstöfst) gezeigt,

[1]) Anders in den deutschsprechenden Landen Österreichs.

[2]) Vgl. K. Hilty: Politisches Jahrbuch der schweiz. Eidgenossenschaft. 1892 S. 708 f., 1893 S. 502/3. — — Als vor zwei Jahren in Zürich eine Gesellschaft für deutsche Sprache ins Leben trat, wurde ausdrücklich betont, dafs sie mit dem Allg. deutschen Sprachverein nichts zu tun habe.

dafs er auf die Mitgliedschaft der Deutschschweizer verzichtet. Das darf man beklagen.

In desto höherem Grade erquicklich erscheint es dem gegenüber, dafs die heilsamen Lehren Hildebrands als solche in der deutschen Schweiz freudig anerkannt worden sind. Wir haben dafür einen Beleg schon aus dem Jahre 1878. Damals schrieb Julius Werder (jetzt Realschulrektor in Basel) — frisch wie selten einer — über den »Unterricht in der Muttersprache mit besonderer Rücksicht auf die Mittelstufe«.[1]) Man höre die Anklänge an Hildebrand (dessen Buch Werder übrigens mehrmals anführt): Durch den Unterricht in der Muttersprache ist eines der ersten Ziele aller Erziehung zu erreichen: den Zögling zu möglichst treuer Beobachtung anzuleiten, ihn hinauszuführen über den ersten oberflächlichen Eindruck, den eine Tat, ein Gegenstand auf seine Vorstellung macht; und davon ist zugleich eine ethische Förderung (nicht blofs intellektuelle und sprachliche) zu erwarten (S. 16. 43). Die Mundart soll der Wegweiser und Stachel sein, so genau als möglich zu beobachten und demgemäfs auch darzustellen (16). — Der deutsche Sprachunterricht soll nicht blofs Erwerbung der äufserlichen Tatsachen der Sprache, sondern zugleich Einsicht in ihr inneres, begriffliches Leben erstreben (16); nur der besitzt durchdringendes Verständnis für die Sprache, dem bei jedem Worte, jedem sprachlichen Verhältnis gegenwärtig wird, auf welcher sinnlicher Vorstellung es fufst (30). A und X aller Pädagogenweisheit wird immer bleiben: die Bilder und Vorstellungen, die den jugendlichen Geist erfüllen sollen, soviel als möglich aus sinnlichen Eindrücken entstehen zu lassen. Gerade die stete Mahnung: Was will dies Wort von Haus aus? ist eine Übung für das Denkvermögen, die dieses auf die dankbarste und denkbar beste Art beschäftigt, reizt und fesselt; und weiter: die es wie keine andere bildet und entwickelt; und endlich: die für den richtigen Gebrauch der Sprache von allererster Bedeutung ist (36). Das Wort bis auf den Grund zu prüfen, zu durchdringen, sowohl das eigene als das, welches einem entgegenschallt, sich damit steifen gegen klingend, rauschend Wortgepränge: das wäre ein Ziel, würdig einer jeden, aber vorab würdig der Schule jener Staatsform, deren ideale Basis Selbstprüfung, Selbstbestimmung ist: der Republik (44).

Auch die grammatischen Gedankenverhältnisse sollen sinnlich, bildlich erklärt werden (Beispiele S. 26/7). Übrigens ist die Grammatik nur Mittel; im besonderen leistet sie für

[1]) Basel, Bahnmeier. — Unter Mittelstufe versteht man in Basel die vier Oberklassen der Volks- und die vier Unterklassen der Mittelschule.

die Korrektur[1]) recht gute Dienste (23). Die allerbeste grammatische Belehrung wird gegeben, wenn man den Schüler recht oft nötigt, sich mündlich oder schriftlich über einen Stoff aus seiner Sphäre auszusprechen (20).

Mit grofser Wärme tritt Werder für die Bildung des Ohres ein: das gesprochene Wort soll durch den Ton belebt erscheinen (55); die Empfindlichkeit für den Accent ist wach zu halten (51); nicht blofs mit dem Auge, auch mit dem Ohre ist die Interpunktion einzuüben[2]) (50); von den Aufsätzen soll guter Klang gefordert werden (47).

Ein weiteres Zeugnis für den Einflufs Hildebrands legt der Lehrer des Deutschen (und der Geschichte) an der Kantonschule in Solothurn, Walter von Arx ab.[3]) Er sagt in seinem Vorwort: Mit Freude gedenke ich hier der Anregungen, welche ich einerseits durch das Buch meines verehrten Lehrers . . . R. Hildebrand . . . und dann durch den Unterricht in der Muttersprache von Ph. Wackernagel . . . erhalten habe. Ich wünschte, dafs keinem meiner Herren Kollegen an den Bezirksschulen diese beiden Schriften unbekannt bleiben möchten (3). Für den deutschen Unterricht kann der Lehrer nie genug lernen, und er mufs für ihn nicht nur mit seinem Wissen einstehen, sondern sein ganzes Herz und sein ganzes Wesen in die Schanze schlagen (4).[4]) Auch das gehört zur Eigenart des Unterrichts im Deutschen: dafs sich sein Stoff schlechterdings nicht in ein System fassen läfst; dafs er äufserlich nicht ganz bestimmt werden kann und dafs die Fortschritte der Schüler nicht so genau zu kontrolliren sind wie bei andern Fächern (49) — eben weil er ein »Fach« nicht ist! — Im einzelnen berührt sich v. Arx mehrfach mit Werder, z. B. in der Auseinandersetzung mit der Grammatik. Er macht da aufserdem einen Vorschlag, der in einer schweizerischen Bezirksschule wohl durchführbar ist: Der Lehrer der französischen Sprache erteile während der französischen Stunde

[1]) An der Hand der alten Termini und Kategorien kann der Schüler mühelos auf den Fehler und seine Heilung hingewiesen werden. Ein einziges Wort braucht nur genannt zu werden u. s. w. (23).

[2]) Treffliche Ausführungen dazu in dem Aufsatz von Rud. Afsmus (Zeitschr. f. d. deutschen Unt. 1887, IV).

[3]) Der deutsche Unterricht in unsern Bezirksschulen [= höheren Volksschulen]. Beilage zum Jahresbericht der Kantonschule von Solothurn. 1884.

[4]) Daran erkennen wir den Schüler Hildebrands — nicht aber an der Äufserung: Gerade im Sprachunterricht hätten wir wieder einen Pestalozzi nötig, der entgegen der überwuchernden Abstraktion die Schule zur Anschauung, zur Natur zurücklenkte (50) — und das in unmittelbarem Anschlufs an eines der herrlichsten Worte aus Hildebrand, mit dem sich dieser gerade als der ersehnte Pestalozzi erweist!

Unterricht in der deutschen Grammatik, durch das wirksame Mittel der Vergleichung (39).

Im übrigen erwähnen wir nur kurz, dafs die dritte Auflage des Hildebrandschen Buches benutzt ward, um es in mehreren schweizerischen Fachblättern eingehend zu besprechen; dafs um die gleiche Zeit die Anschaffung des Buches wie der Zeitschrift (für den deutschen Unterricht) den zürcherischen Bezirkslehrerbibliotheken von der obersten Unterrichtsbehörde empfohlen wurde; dafs, wie schon die Zusammenstellung im ersten Abschnitt dieses Hauptstücks vermuten läfst, auch die pädagogische Presse der Schweiz wertvolle Beiträge zur Vervollkommnung des Unterrichts in deutscher Sprache geliefert; dafs endlich zu den Schriften, welche von der gröfsten pädagogischen Bibliothek des Landes (derjenigen des Pestalozzianums in Zürich) häufig verlangt werden, unser Haupt- und Grundbuch gehört.

V.

Schlufswort.

Der Rückblick auf den im IV. Hauptstück niedergelegten Bericht scheint zu einem recht erfreulichen Ergebnis oder Schlufs führen zu müssen. Aber jener Bericht galt nur dem, was diejenigen, welche von Hildebrands Geist berührt oder getrieben worden, geschrieben — dem, was auf dem Papier steht. Und da steht freilich viel Gutes, ja Herrliches. Aber in der Schule? Man denke an die gebräuchlichen, den Markt und die Schule noch beherrschenden Lesebücher, Leitfäden, Sprachschulen. Nichtsdestoweniger ist sicher: die Lehrerschaft bekundet fortgesetzt eine lebhafte Neigung für den Unterricht in der Muttersprache, und dieser hat wirklich — sagen wir im Laufe des letzten Jahrzehnts — erhebliche Fortschritte gemacht: zu Gunsten des Aufsatzes und der Wortkunde. Was über diese beiden Volksbildungsmittel in die Fachblätter geschrieben worden, darf man wohl in vielen Fällen als bare Münze nehmen. Das ist also etwas — aber im Grunde doch wenig.

Denn — man wolle eines, und das ist gerade die Hauptsache, nicht aus dem Auge lassen: Deutsch gilt als »Fach«, als Fach neben einigen und über mehreren andern Fächern. Und es ist **kein** Fach; der deutsche Unterricht ist die Erziehung (im engeren Sinne) selbst. »Deutscher Sprachunterricht« und »deutsche Erziehung und Bildung überhaupt« gehören zusammen: das hat selbst Linde — der einzige, der in selbständiger Schrift auf diesen Zusammenhang eingeht — nicht nachdrücklich genug geltend gemacht. Und ein Buch, oder nur ein Aufsatz, der von der »Pädagogik Rudolf

Hildebrands«, oder von »deutscher Erziehung nach Rudolf Hildebrand« handelt, ist überhaupt noch nicht geschrieben worden.

Nicht geschrieben! Doch wäre es auch: geschrieben ist noch lange nicht — getan, besonders in Deutschland. Wer ist schuld daran? Offenbar nicht die Lehrer, auch nicht die »pädagogischen Schulen« (von denen E. Wilke sagt, dafs sie »an Hildebrand stolz vorübergegangen«) — sondern allein diejenigen, welche der Schule Form und Inhalt geben: also die Regierungen. Diese werden nun natürlich nichts weniger tun, als der demokratischen Pädagogik Rudolf Hildebrands Vorschub leisten.

Wer soll da helfen? »Der Nächste dazu« wäre wohl der Allgemeine deutsche Sprachverein. Aber wir wissen ja: so hohe Ziele setzt sich dieser nicht, und diejenigen, welche jetzt den Verein leiten, wären die letzten, welche zur Lösung der Aufgabe (die wir als in seinem Pflichtbereich liegend erklären) die Hand bieten möchten. Sie stehen oben und wollen von oben her wirken; das neue Deutsche Reich aber (vgl. III, 2) ist naturgemäfs, also von unten her aufzubauen.

Sprachkundige (d. i. zugleich volksseelenkundige), sprachgewandte, gedankenreiche, wachsame — freie Männer mit reinem, starkem Willen sind die berufenen Bauleute. Und ich meine, die werden sich finden oder zu finden sein. Nur müfste sie jemand suchen. Die Suchenden, die dann auch für die Ausführung des Werkes einstehen müfsten, könnten die Volksvereine, vielleicht zunächst die »süddeutsche Volkspartei«, auch wohl die »Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung« sein.

Und was wäre zu tun? — Die Volksschule (d. h. die Schule, die man jetzt und seit langem so nennt) bleibt zunächst aufser Rechnung. Vielmehr und vor allem gilt es, die Erwachsenen, die Jünglinge und Männer zu gewinnen, als Gehülfen der Reichsbaumeister. (Haben wir diese, dann werden wir auch bald die Kinder und die Kinderschule haben). Wie zu gewinnen? — Ich biete zwei Vorschläge (deren Ausführbarkeit ich auf Verlangen gern beweisen will). Für die Verwirklichung beider gilt als Mittel die Muttersprache, als Ziel der ganze Mann (die freie edle Persönlichkeit und der würdige Staatsbürger als Einheit — vgl. III, 2).

Erster Vorschlag: Es werden freie deutsche Schulen — im eigentlichen Sinne deutsche Schulen — gegründet. Sie gehören in die grofse Gruppe der sog. Fortbildungsschulen. Der Unterricht ist unentgeltlich; doch gilt es als selbstverständlich, dafs bemittelte Teilnehmer der Verwaltungskasse Beiträge leisten. Vorerst wird man sich wohl mit denen begnügen müssen, die — Zeit haben; aber

nach und nach werden sich andere Zeit nehmen. Arbeitsplan: Redeübungen — Denkübungen nach Hildebrand — Unterhaltungen über schlechtes und gutes Deutsch, sprachliche Schönheiten — Lebensgeschichten deutscher Wörter — Besprechung geeigneter Schriften.

Zweiter Vorschlag: Alljährlich auf Weihnachten kommt ein Volksbuch heraus. Es ist innerlich und äufserlich so auszustatten, und so billig abzugeben, dafs es in allen Volkskreisen Käufer findet. Äufserlich: das Bändchen hat die gewöhnliche Achtelsgröfse, enthält 150—200 Seiten und wird gleich gebunden geliefert. Der Einband ist einfach, das Papier gut, der Druck grofs und scharf. Wenn's nicht zu teuer käme, wären feine Kopfleisten und anderer kleiner Zierrat gefällig anzubringen. Der Band kostet eine Mark. — Innerlich: An dem Dargebotenen haben gemeinsam gearbeitet wissenschaftliche Einsicht, gesunde Weltanschauung, guter Geschmack, feines Sprachgefühl. Die Schreibweise ist kurz und klar, sauber und anmutig, dem Gegenstand im einzelnen durchaus angemessen.

Inhalt (es mufs zu Gunsten der Sache vielerlei, und dieses aus Rücksicht auf die Leser in wechselreicher Folge gegeben werden): 1. Kurzes Gedicht in gröfserem Druck, geeignet als Wahl-, Richt-, Hausspruch — 2. Geleitwort zum ganzen Inhalt des Büchleins — 3. Lebensgeschichten deutscher Wörter (immer zwei Gruppen: die eine aus dem häuslichen, bürgerlichen, wirtschaftlichen Leben; die andere aus dem Geistesleben) — 4. Kleinode (Sprachbilder; schöne, volle, kurze, treffende Worte; mit ausmalenden Betrachtungen) — 5. eine Dichtung, die auf der Höhe steht als Mittel zum Zwecke deutscher Bildung (oder auch mehrere selbständige Teile gröfserer Werke) — 6. Lebensgeschichte eines deutschen Mannes (z. B. eines Sprachmeisters oder Sprachlehrmeisters) — 7. Aus der Werkstatt des Sprachgeistes (was Hildebrand Logik des Sprachgeistes genannt) — 8. Unsere Mundarten — 9. Rundschau (das für die deutsche Haus- und Volksbücherei vorzüglich Geeignete — Altes und Neues — wird ausführlich besprochen).

* * *

Ich empfehle meine Vorschläge dem guten Geiste des deutschen Volkes.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 11. *November* 1895. VI. Jahrg.

Für die alte Methode des neusprachlichen Unterrichts.

Von **Dr. A. Brunswick** in Wiesbaden.

> Ich störe keinen Lehrer in seiner Methode, sobald er diese mit Fleifs und Treue handhabt; jeder Unterrichtende pflegt sich seine eigene Lehrweise zu bilden und wird mit ihr mehr erreichen, als mit einer noch so gerühmten, in der er nicht zu Hause ist«.

So ungefähr sprach ein vortrefflicher Pädagoge, den seine Verdienste um Schule und Seminar in eine leitende Stellung des Unterrichtswesens gerufen haben. Das Wohlwollen schon solcher Worte besticht, wir hoffen aber zu zeigen, dafs der Gedanke, den sie aussprechen, seine volle Berechtigung hat, und dafs seine Anwendung auch auf die Praxis des neusprachlichen Unterrichts in der höheren Mädchenschule unmöglich zurückzuweisen ist.

Gern würde ich zum Zweck der Beweisführung die Behauptung aufstellen, dafs sämtliche zur genannten Schulgattung gehörigen Anstalten das bisher gültige Ziel erreicht haben. Nach den schlimmen Angriffen indes, welche die »dürftige Mädchenschulbildung« von so vielen Seiten und noch jüngst durch weiblichen Mund in öffentlicher Rede am hiesigen Platze erlitt, gebietet die Vorsicht, sich auf thatsächliche Fälle zu beschränken. Und so kann ich nur feststellen, dafs ich keine Gelegenheit wüfste, wo seit 12 Jahren eine öffentliche Prüfung, eine Revision oder ein Lehrerinnenexamen gezeigt hätte, dafs die 10 stufige Anstalt hinter dem für die Sprachen bisher gültigen Lehrziel zurückgeblieben wäre. Wohl aber hat das private und offizielle Lob nicht gefehlt, welches bekundete, dafs dies Ziel recht zufriedenstellend erreicht wurde. Dasselbe war, abgesehen von der möglichen gröfseren Vertiefung des Stoffes, im ganzen dasjenige, welches die neuen Bestimmungen der neunstufigen Schule geben. Wenn darüber hinausgegangen ward, so war

es in Bezug auf die Ausdehnung der Lektüre, die sich auch auf schwierigere Schriftsteller erstrecken konnte. Wenn die Leistungen dahinter zurückstanden, so war es höchstens in Bezug auf die Fertigkeit der freien schriftlichen Darstellung. Diese ward, weil weniger verlangt, weniger gepflegt. Sie zu erzielen, wird um so leichter sein, als manches früher Geübte — ich denke an die deutsch-fremdsprachlichen Übersetzungen — zurücktreten soll. Die bereits angestellten Versuche dürften über den zu erwartenden Erfolg Beruhigung gewähren. Die Wege aber, auf denen das bislang mafsgebende Ziel erreicht wurde, haben — wenn schon in einigen Punkten eine Erleichterung für Schülerinnen und Lehrkräfte wünschenswert blieb — zu Überbürdungsklagen keinen Anlafs gegeben. Die Vorwürfe, welche auch in dieser Hinsicht der höheren Mädchenschule gemacht sind, treffen, das dürfte zur Genüge nachgewiesen sein, die vollausgestalteten Anstalten nicht, sie bleiben hauptsächlich an denjenigen der öffentlichen Schulen hängen, die in dem Bestreben, es ihren ausgewachsenen Schwestern gleich zu thun, nicht Beschränkung zu üben wufsten; sie treffen diejenigen Privatschulen und Pensionate, welche nicht in der Lage sind, die durch die Verschiedenheit der Altersgrade und der Vorbildung geforderten Unterrichtsgruppen zu bilden. Dabei soll indefs nicht ungesagt bleiben, dafs gerade in dem Gebiet der praktischen Handhabung der Sprache, manches Pensionat vermöge seiner beschränkten Schülerinnenzahl, vermöge der Heranziehung ausländischer Kräfte und in Folge manches wirksamen Zucht-Mittels, wie des Sprachzwanges etc., recht Anerkennenswertes leistet. Nehmen wir aber hinzu, dafs das weibliche Geschlecht überhaupt eine unzweifelhafte Begabung gerade für die praktische Verwendung der Sprache zeigt, so wird es nicht ungerechtfertigt sein, wenn wir der höheren Mädchenschule, und der zehnstufigen Anstalt insonderheit, die Fähigkeit zuschreiben, dafs sie auch in Bezug auf Fertigkeit in freier mündlicher und schriftlicher Darstellung zufriedenstellendes selbst da zu leisten vermöge, wo keine Neigung zur Änderung des bisherigen Unterrichtsverfahrens vorhanden ist. Wo also liegt die Veranlassung, von den Lehrkräften eine Änderung der Methode zu verlangen? Zu verlangen? Nicht doch! Der Spruch, welchen der Herr Regierungsvertreter den Mitgliedern des weiteren Ausschusses als Leitsatz für die Verhandlungen vom 3. und 4. Oktober 1894 und für den weiteren Ausbau des Mädchenschulwesens empfahl, will nichts Zweifelhaftes aufdrängen: *In necessariis unitas, in dubiis libertas, in omnibus caritas.* Es wäre nicht *caritas,* wenn die unstrittenen Punkte des neusprachlichen

Unterrichts für alle Lehrkräfte verbindlich gemacht würden. Diese umstrittenen Punkte betreffen vor allem, wie schon gesagt, die Methode, weniger das Ziel. Daſs dieses an dem altgewohnten Umfang festhält, zeigt eine wohlthuende Mäſsigung gegenüber den übertriebenen Forderungen der sog. Reformer und des durch die schon erwähnten unaufhörlichen und meist unbegründeten Anklagen der bisherigen Unterrichtsweise in seinen Wünschen überhitzten Publikums. Das Ziel aber giebt durchaus keinen Anlaſs, altbewährte Pfade des Unterrichts vorschnell zu verlassen. Die »methodischen Bemerkungen« aber dürften mit derjenigen Freiheit auszulegen sein, wie sie der oben angeführte Leitsatz gestattet. Eine einseitige Deutung wäre geeignet, das allseitig gebilligte Ziel zù verrücken, zu überhöhen. Es sei uns deshalb erlaubt, zuvörderst mit einigen Bemerkungen noch auf dasselbe einzugehen.

Das Gesetz des Verhältnisses von Angebot und Nachfrage beherrscht auch den Lehrplan einer Schule. Er nimmt demzufolge diejenigen Wissenszweige und Fertigkeiten auf, welche das Leben am meisten fordert, und wählt wiederum von diesem Gebiet diejenigen Stoffe aus, die am allgemeinsten verlangt werden. Wie steht es nun hiernach mit den Anforderungen des Lebens an die Zöglinge der höheren Mädchenschule? Eine ganz verschwindende Anzahl — ich glaube kaum 2 von 100 — kommt jemals wieder in die Lage, notwendig die französische oder englische Sprache sprechen oder schreiben zu m ü s s e n. Aber auch die Gelegenheit, die gewonnenen Schulkenntnisse nach dieser Richtung bethätigen zu k ö n n e n, ist selbst an Orten selten, die von dem Fremdenstrome auf das lebhafteste berührt werden und Fremdenkolonien in ihren Mauern bergen. Der Fremde will zumeist im fremden Lande seine Sprache gar nicht sprechen, und wenn Fälle häufig wären, wie sie der Schreiber dieses in einem französischen Museum erlebte, wo zwei englische Damen ihre Entrüstung ausdrückten über die nur in der Landessprache geschriebenen Kataloge, so wäre es an der Zeit, an Minna v. Barnhelms Worte zu erinnern: Mein Herr, in Frankreich würde ich es (das Französische) zu sprechen suchen, aber warum hier? Wir Deutschen sind viel zu sehr geneigt, Fremdlingen den Gefallen zu thun, ihre Zunge zu reden, und es steht zu fürchten, daſs jener oft beklagte Mangel an nationalem Selbstbewuſstsein, der die Deutschen in der Fremde so leicht Sprache und Eigenart der Heimat aufgeben läſst, noch weniger gehoben werde, wenn das Parlieren so übermäſsig in den Vordergrund gedrängt wird, wie einige der Lehrbücher unter den vielen

zur Zeit circulierenden Neuschöpfungen es wollen. Jene 2 % nun, welche der Fremdsprache sich im späteren Leben bedienen müssen, sind zumeist die künftigen Lehrerinnen. Sie werden, sofern sie die Sprache zu ihrem eigentlichen Fach machen wollen, sich doch nicht genügen lassen an der gewonnenen Schul- und Seminarkenntnis, sie werden suchen, einem Aufenthalt in fremdem Lande, ihren Studien anzuschliefsen, um recht eigentlich erst das Erworbene für den Gebrauch zu sichern, und nicht zum wenigsten die gewonnenen Begriffe durch Anschauung zum wirklich verfügbaren Eigentum zu machen. Dafs dabei, wenn die Aussprache auf der Schule wohl gepflegt, die grammatische Schulung sicher war, die correkte Aneignung der lebendigen Sprache, so weit sie für den alltäglichen Gebrauch nötig ist, ziemlich schnell von Statten geht, ist bekannt, ebenso bekannt aber auch, dafs die Handhabung der Sprache ziemlich schnell wieder eine unsichere wird, sobald dem fremden Lande der Rücken gekehrt ist. Es ist eine wesentlich technische Fertigkeit, die beständiger Übung bedarf, und es geht dem Neusprachler wie dem Klavierspieler: Will er vortragender Künstler sein, so darf er die Finger nicht rasten lassen. Minderung der Übung läfst ihn darum nicht des Verständnisses für seine Kunst, noch der Fähigkeit, sie zu lehren, verlustig gehen. Hiernach ist es erklärlich, dafs es unter Neusprachlern nicht so sehr viele giebt, die beide Idiome, das Englische und das Französische, mit gleicher Gewandtheit sprechen, weniger noch, die sie mit genügender Gewandtheit schreiben. Beides ist eben so leicht nicht. Ich rede nicht von dem Zusammenfügen einiger Phrasen, die sich auf Wetter, Begrüfsung, Aufstehen, Schlafengehen, Essen und Trinken etc. beziehen, obschon auch die hierauf bezüglichen idiomatischen Wörter und Wendungen nur zu leicht verloren gehen. Ich rede von der Fähigkeit, eine wirklich gute Conversation zu führen, oder zusammenhängend und in jedem Moment sprachrichtig über irgend welche Gegenstände in der Fremdsprache sich auszudrücken. Es ist nicht so leicht, in fremder Zunge ohne Vorbereitung richtige Definitionen zu geben, Inhaltsangaben zu machen, Vorgänge zu beschreiben, Lebensbilder zu entwerfen und sofort den sprachrichtigen schriftlichen Ausdruck zu finden. Auswendiglernen läfst sich dergleichen zur jedesmaligen Stunde, aber das ist kein freies Verfügen über den Stoff, wie es der haben sollte, der Conversationsunterricht geben und gar die gesprochene Sprache in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichtsbetriebes stellen will. Beherrscht unser Neusprachler aber auch die e i n e Fremdsprache mit der wünschenswerten con-

versationellen Sicherheit, so pflegt, da es ihm meistens nicht möglich ist, in beiden Ländern Aufenthalt, bezw. genügend langen Aufenthalt zu nehmen, die Beherrschung der andern zu mangeln. Wie aber verhält es sich nun erst mit solchen Kräften, die, ohne einen Aufenthalt im Ausland genossen zu haben, fremdsprachlichen Unterricht geben sollen? Die Heranziehung solcher Kräfte ist — nicht blos in Mädchenschulen — eine recht beträchtliche. Man pflegt mittlere Fakultäten nicht ohne weiteres brach liegen zu lassen, und ihre Benutzung zum Unterricht wird noch auf lange unvermeidlich sein, wenn nicht gröfsere Opfer für den neusprachlichen Unterricht von Staat und Kommunen beansprucht werden sollen. Indes es braucht um der schwächeren Lehrkräfte willen das behördlich gesetzte Ziel gar nicht verrückt zu werden, da sich in den oberen Klassen bei einiger Consequenz noch völlig Genügendes für das praktische Interesse nachholen läfst. Es ist aber ein alter Grundsatz, dafs man vom Schüler nichts verlange, was der Lehrer selbst nicht kann. Somit ist, ob mangelnder Nachfrage sowohl als ob fehlenden Angebots **durchaus erst in zweiter Linie die Fähigkeit zu berücksichtigen „gesprochenes Englisch und Französisch richtig aufzufassen und die fremde Sprache in den einfachen Formen des täglichen Verkehrs mündlich und schriftlich mit einiger Gewandtheit zu gebrauchen“.** Keinesfalls sind die hierauf gerichteten Forderungen zu überspannen. **Das Hauptziel ist und mufs bleiben die Fähigkeit „einen leichteren französischen oder englischen Schriftsteller zu verstehen“.** Wir halten es für sophistisch aus dem Wort »Sprache« die Notwendigkeit des Sprechens herleiten zu wollen. Nicht die »Sprechsprache« (man verzeihe den Ausdruck) lehren wir, sondern die Schriftsprache. Aus der Schriftsprache haben Generationen von Sprachbeflissenen ihre Kenntnis des Lateinischen und Griechischen geschöpft, und die Schriftsprache ist und bleibt das fürnehmste Binde- und Verkehrsmittel aller modernen Kulturvölker. Ihre weit überwiegende Wichtigkeit vor der Unterhaltungssprache leugnen zu wollen, heifst — und man hat dies mit Recht zu einem Vorwurf für die sog. Reformer gefafst — die Segnungen der Buchdruckerkunst in Frage stellen. Durch die Schriftsprache aber, d. h. durch die Lektüre die Beziehung zur fremden Nation aufrecht zu halten, liegt für die gebildete Frau im Bereich der Möglichkeit und sollte ihr Pflicht sein. Ein fremdländisches Buch kann sich jede verschaffen, den Fremdling zur Conversation aber nicht. Das Verständnis nun eines Buches oder, was leider für die meisten im späteren Leben als einzige Forderung noch übrig bleibt, das Ver-

ständnis eines Citats, der Fremdwörter, der fremden Verhältnisse zu vermitteln, dazu ist eine vernünftig angewandte d. h. nicht ins Kleinliche sich verzettelnde und den regen Wechsel der Übungen nicht versäumende grammatische resp. zusammensetzende Methode mindestens so gut als jede andere, zumal da eben die Übungen, welche jene verlangt, auch von mittelmäfsigen Kräften bei Treue und Eifer mit Erfolg auszuführen sind. Ja, die alte Methode wird selbst bessere Resultate erzielen als die sog. neue, falls nur statt des oft veralteten Übungsmaterials ein zweckentsprechendes gewählt wird, welches zumal die fremdländischen Realien planmäfsig behandelt. Denn dafs die logische Schulung, welche die Grammatik mit sich bringt, zurückgedrängt werde, ist geradezu ein Widerspruch gegen die anerkannte Forderung, welche der schwächeren logischen Begabung des weiblichen Ingeniums zu Hilfe kommen will. Wenn somit die Natur des Ziels einen Wechsel der Methode nicht verlangt, wenn sogar die Eigenart des weiblichen Ingeniums für die Beibehaltung der alten Methode zu sprechen scheint, so dürfte, wenn Gesinnung und Art der Lehrkräfte entgegenstehen, erst recht eine Änderung der Unterrichtsweise zu vermeiden sein. Das Unterrichten ist eine Kunst; jeder Künstler hat seine Manier, die er nicht willkürlich wechseln kann: Jean Paul hat eine andere Art als Lessing, ein Wagner ist kein Mozart, ein Boecklin malt anders wie ein Menzel. Um wie viel mehr aber werden wir kleine Sterblichen an unserer Manier haften, zumal, wenn wir mit ihren Erträgnissen zufrieden sein können. Nur mit Unlust werden wir sie aufgeben, denn langsam Erworbenes wird nicht leichthin geopfert. Sicherheit in der Unterrichtsweise wird wie die gründliche Bekanntschaft mit dem Lehrbuch oft schwer und langsam erworben. Wenn nun aber derjenige, der eines neuen Verfahrens sich bedienen soll, zweifelhaft ist, ob er damit die Erfolge erreicht, welche er vorher erzielt, so wird ihm das gestellte Ansinnen doppelt bedenklich. Die Freudigkeit, die Zuversichtlichkeit beim Unterricht ist eine wichtige Bedingung des Erfolges, sie mufs schwinden, wo der Lehrer in der Freiheit der Bewegung sich gehemmt sieht und unsympathische Verfahrungsweisen ihm zugemutet werden. Solche sind aber die Anlehnung an die sog. neue Methode. Ich mufs — so sehr ich auch fürchten mufs, die Streiter der sog. Reform in ihren beiden Zeitschriften „Neuere Sprachen“ und „Mädchenschulen“ von neuem sich aufregen zu sehen — bei der Ansicht verharren, die ich vor zwei Jahren im Vorwort zur I. Stufe meines Lehrbuches ausgesprochen habe; ich mufs wie zuvor behaupten, dafs die sog.

Reformmethode bei besonderer Beschaffenheit des Lehrenden und der Lernenden unzweifelhaft gute Resultate erzielt, dafs sie aber im Ganzen zu schwierig ist, und der allseitigen praktischen Verwendbarkeit ermangele. So lange die gefeiertsten Gröfsen unserer Fachwissenschaft sich absprechend gegen die sog. Neueren verhalten, so lange an grofsen Anstalten mit zahlreichen neuphilosophischen Kräften kein einziges »für«, nein, von solchen, die die neue Lehrweise probiert, ein »gegen« laut wird, so lange Teilnehmer an den jüngsten Frankfurter Kursen, welche die Gelegenheit benutzten, die moderne Unterrichtsweise kennen zu lernen, keineswegs überzeugt zurückkommen, so lange ungesucht zahlreiche Zeugnisse dagegen sich bieten, und so lange die Kräfte für solchen Unterrichtsbetrieb so häufig gar nicht vorhanden sind, dürfte eine allgemeine verbindliche Anlehnung an die sog. Reform nicht angängig sein. Dafs wir damit keineswegs einem Verbot der Methode das Wort reden, wollen wir zu betonen nicht unterlassen. Findet sich die Gelegenheit, wo die sog. Reformkraft ohne Überbürdung der Schülerinnen, ohne Schädigung des Gesamtbetriebs der Fremdsprache, das vorgesteckte Ziel zu erreichen unternimmt, so lasse man sie gewähren, findet sich ein ganzes Kollegium, das an gleichem Verfahren Vergnügen hat, so ist die Sache desto einfacher. Aber es scheint notwendig, zu warnen, dafs altbewährte Wege vorschnell aufgegeben werden, und dafs man einer Lehrweise sich nähere, die möglichst schnell verlockende Ziele erreichen möchte, dabei aber teils in eine einseitige Pflege der Gedächtniskraft verfällt, teils die Zeit verschwendet durch Anwendung des induktiven Verfahrens in Fällen, wo direkte Belehrung geschwinderen und sichereren Erfolg verbürgte. Es ist nicht jedes Lehrers, jeder Lehrerin Sache, zumal der jüngeren, die Fäden so in der Hand zu behalten, dafs sie den grammatischen, aussprachlichen und sonstigen Lehrstoff gleichmäfsig fortschreitend aus der Lektüre zu entwickeln und praktisch aufzubauen vermöchten. Freilich hat man sich bemüht, dem infolgedessen sich ergebenden Bedürfnis entgegen zu kommen. Die schöne, den Anfang der sog. Reformbewegung bezeichnende Verheifsung vom »Aufhören des papierenen Lehrers« ist bald zu Wasser geworden. Die nötig gewordene Litteratur ist, ganz im Gegenteil, bereits zu so vielen Nummern angeschwollen, dafs man sie triumphierend auf kleinen Wanderausstellungen ganz geschäftsmäfsig cirkulieren lassen kann. Wenn somit von Erleichterung gegenüber dem alten Verfahren keine Rede ist, so ist überdies zu beachten, dafs die qu. Unterrichtsweise eine solche Zerreifsung des Stoffes mit sich bringt, dafs dem Lehrer, zumal wenn er mehrere Klassen und

womöglich in beiden Sprachen zu fördern hat, die höchste Unbequemlichkeit erwächst. Die alte Manier, welche den Lehrstoff geeint und abgerundet darbietet, die Unterweisung auf der ganzen Linie geschlossen fortführt, ist in der That bequemer. Kein Lehrer aber hat Anlafs, sich erschwerende Methoden zu wünschen, am allerwenigsten die Neusprachler an höheren Mädchenschulen. Dieselben müssen meist zu den verschiedensten Unterrichtszweigen herangezogen werden, so dafs sie belasteter zu sein pflegen als an Knabenschulen; es ist ihnen daher vielmehr Erleichterung zu gönnen als Erschwerung. Dafs solche vorliegt, dürfte der Wortlaut der »methodischen Bemerkungen« andeuten. Hier heifst es: »Der Unterricht nach den oben angedeuteten Grundsätzen erfordert einen Lehrer, der die fremden Sprachen möglichst leicht und sicher handhabt. Es setzt eine gewisse Selbständigkeit des Lehrenden dem Pensum gegenüber voraus; nach den jeweiligen Bedürfnissen des Unterrichts wird der Stoff im Einzelnen bemessen, gesichtet und mannigfach verwendet werden müssen. Der neusprachliche Unterricht verlangt schliefslich ein nicht geringes Mafs geistiger Beweglichkeit und immer reger Hingabe an den Gegenstand. Die schwierigste Aufgabe fällt dem Unterricht im ersten Jahre zu, das hier Versäumte ist kaum je wieder gut zu machen. Der Lehrer selbst mufs phonetisch hinreichend geschult sein, um diejenigen Hülfen, welche dem Kinde bei der ersten Aussprache fremder Laute gegeben werden müssen, und diejenigen Übungen, welche die gelernte Aussprache befestigen sollen, selbständig finden und verwenden zu können«. Dafs unsere jungen Seminaristinnen solche Lehrkräfte darstellen sollten, wird niemand verlangen können, und doch müssen wir auch sie zum neusprachlichen Unterricht heranziehen und die jüngeren Klassen ihnen überliefern. Dafs sie dort am wenigsten leisten, wenn es gilt, Übungen in der praktischen Verwendung der Sprache anzustellen, ist Thatsache. Weit besser sind die Erfolge da, wo es gilt, den scharf begrenzten entsprechend zugeschnittenen Lehrstoff einzuprägen. Soll also die Stunde nicht zum Teil eine verlorene Experimentierstunde sein, – was angesichts der vermehrten Beschränkung der fremdsprachlichen Lehrzeit sich sehr verbietet, so versagt eine neue Rücksicht, die Rücksicht auf die Anstalten mit Seminarbetrieb, die Anlehnung an schwierigere Methoden. Überhaupt dürfte insgesamt den jüngeren Lehrern und Lehrerinnen diese Rücksicht dienlich sein. Die »methodischen Bemerkungen« legen mit Recht ein grofses Gewicht auf den Anfangsunterricht, scheinen also die geübteren Kräfte dafür zu verlangen. Die Frage ist dann freilich: Wer giebt den Unterricht in den oberen Klassen? Machen nicht Rück-

sichten auf Disziplin und Stoffbeherrschung die älteren Kräfte dort unentbehrlich? Und gesetzt, sie wären entbehrlich, werden sie immer Neigung haben, zu den kleinen Dämchen herabzusteigen? Gewifs kann ein gelegentliches Jahr Anfangsunterricht erfrischend wirken. Der Schreiber dieses denkt mit Freuden an solchen Unterricht zurück. Die rührende Peinlichkeit, der glühende Wetteifer, mit denen die technischen Übungen der Ausspracheunterweisung gerade in den jungen Jahren vollzogen werden, läfst ihn bedauern, dafs für das Englische, speziell der Anfang wiederum hinausgeschoben worden ist auf eine Altersstufe, wo dergleichen Übungen bereits auf Widerstand von seiten zunehmender Bequemlichkeit stofsen. Indes die meist hohe Frequenz der jüngeren Klassen, die Beweglichkeit ihrer jungen Gäste, auf die nun einmal nicht die straffe Disziplin der Knabenschule anwendbar ist, dürften den älteren Lehrer doch den Aufenthalt in den oberen Klassen vorziehen lassen. Und so scheint es, als ob der jüngeren Kraft die jüngere Klasse bleiben werde. Wie wäre jene überdies in der für den Mädchenschulunterricht so ausgedehnten Sphäre der Privat- oder Familienunterweisung zu beseitigen, die in so hohem Mafse für die öffentliche Schule vorzubereiten pflegt? Mit Rücksicht also auch auf diese Verhältnisse geht es nicht an, dafs schwierigere Methoden Anwendung finden. Mit Bedauern haben wir deshalb jene unziemliche Hast wahrgenommen, mit welcher Bücher von altem Ansehen einer Umcostümierung nach sogenannten neuen Grundsätzen unterworfen worden sind. Wir sind der Ansicht, dafs auch mit ihrer alten Art den Bedingungen der Behörde sich hätte durchaus genügen lassen, und dafs es ausgereicht hätte, wenn gelegentlich die bessernde Hand an das Übungsmaterial gelegt wäre im Sinne der Ausscheidung des Nichtnationalen und der richtigen Einfügung von Übungsstücken, die eine Zerteilung zum Zweck des Gruppen- und Rollensprechens zuliefsen. Wenn jeder gelesene Satz im Chor wiederholt wird, wenn der Einzelübung die laute Rede und Gegenrede der gesamten Klasse sich anschliefst, kurz, wenn die allgemeinen Grundsätze des deutschen und überhaupt des Elementarunterrichts mit Consequenz auf den fremdsprachlichen Unterricht angewandt werden, so wird der gute Erfolg nicht ausbleiben, und der von den mafsgebenden Bestimmungen verlangte Grad von Sprachfertigkeit erreicht werden, ja ohne Anstrengung erreicht werden. Und damit berühre ich einen Vorteil, der obenein bei dieser elementaren Fortbildung des alten Verfahrens abfällt. Es ermöglicht dem Lehrer unter Schonung der eigenen Kraft — die er ohnedies nötig genug hat — und die die sog. Reformmethode nicht eben zu Rat hält —

die Kinder arbeiten und üben zu lassen. Mit einer Geste, einem Zeichen kann er eine Conversation leiten, und wenn er seine Zöglinge gewöhnt, die Sätze oder Satzteile des Übungstextes mit einem Blick zu erhaschen, so dafs das Auge nicht beständig am Buch zu haften braucht, so wird das Behalten doppelt gefördert werden und die gedächtnismäfsige Schulung voll zur Geltung kommen. So wird er dem mühseligen Geschwätz entgehen, welches die sog. Reform ihm zumutet und viele Hilfsmittel ihm vorzupäppeln sich gemüfsigt sehen. Mit der Betonung des Chorsprechens komme ich auf den eingangs erwähnten Pädagogen zurück, der nicht anstand, die Anwendung dieses Verfahrens für äufserst nutzbar selbst für die Oberklassen zu halten. Wie in anderer Hinsicht Teile der alten Methode weiter entwickelt werden können, glaube ich früher gezeigt zu haben. So lange aber das alte Verfahren selbst noch nicht völlig ausgestaltet ist, so lange eine vernünftige Anwendung der alten zusammensetzenden und aufbauenden Methode — ein gelegentliches analytisches Findenlassen der Bausteine ist nie verpönt gewesen — das gesteckte Ziel erreicht, so lange scheint es unverständig, dasselbe auf den Kopf stellen und das Ergebnis einer langen pädagogischen Erfahrungsreihe kurzer Hand über den Haufen werfen zu wollen. Wir lieben eine Methode nicht, die von der fertigen Sprache vom Zusammengesetzten ausgeht, anstatt nach dem alten Grundsatz zu ihm emporzusteigen vom Einfachen. Wir können in der sog. neuen Methode eine Anlehnung an die natürliche Spracherlernung des Kindes gleichfalls nicht finden. Auch das Baby erwirbt Vokal nach Vokal, Consonant nach Consonant, Wort nach Wort: Der nach der sog. neuen Methode Unterrichtende gleicht einem Klavierlehrer, der seine Unterweisung mit zweihändigen Stücken beginnt, gleicht einem Mathematiker, der zuvörderst die Lösung geometrischer Aufgaben auswendig lernen läfst, um hinterher allgemach die Begriffe von Linien, Winkeln und Figuren finden zu lassen. Zu sehr hat die Gleichgültigkeit der Vertreter der alten Methode dieser geschadet; es ist Zeit, dafs der Reformlärm verstumme, wie der unnütze Überbürdungslärm verstummt ist. Es ist Zeit, dafs sie gegen eine Manier Stellung nehmen, die sich den Namen einer „neuen Methode“ beilegt, während sie in Wahrheit nur eine Wiederaufnahme und Verquickung von Verfahrungsweisen ist, die die Schulunterrichtsgeschichte abgelehnt hat, weil sie für besondere Zwecke und besondere Gelegenheiten, nicht aber für den Klassenunterricht im allgemeinen passen.

Dr. N. Kurt gegen E. von Hartmann.

Von Dr. ***.

In seiner Schrift »Wahrheit und Dichtung in den Hauptlehren Eduard von Hartmanns« unterzieht Dr. N. Kurt, der Verfasser der Schriften »Willensfreiheit?« und »Das Freiheitsdogma in seinen neuesten Gestaltungen«, Ed. v. Hartmanns Lehren vom Unbewufsten und von der menschlichen Freiheit einer so scharfsinnigen Beurteilung, dafs seine diesbezüglichen Ausführungen in den weitesten Kreisen bekannt zu werden verdienen. In Nachfolgendem sei es uns deshalb gestattet, jene trefflichen Gedanken Dr. Kurts, über dessen frühere philosophische Arbeiten die Leser der »Neuen Bahnen« bereits ein Urteil sich bilden konnten, kurz zusammen zu fassen, indem wir darauf hinweisen, dafs man, um die Kraft der Überzeugung, die den Ausführungen Kurts innewohnt, voll und ganz auf sich wirken zu lassen, an der frisch und klar sprudelnden Quelle selbst schöpfen mufs.

In seiner Einleitung zollt der Verfasser zunächst der Vielseitigkeit und Genialität, »der staunenerregenden Denk- und Kombinationskraft«, der »Geistesgewalt« und dem »Gedankenreichtum« Hartmanns vollste Anerkennung, doch behauptet er sofort auch mit aller Bestimmtheit, dafs nichtsdestoweniger die wichtigsten philosophischen Grundgedanken des vielbekannten und vielgepriesenen Philosophen »unhaltbar und zum Teil zersetzend für Staat, Gesellschaft und Individuum« seien. Im Hinblick auf das letztere hat er sich die Aufgabe gestellt, »die überfliegenden spekulativen Ideen Hartmanns« zu widerlegen, indem er ihnen »durch vorurteilsloses Denken verknüpfte Thatsachen der Erfahrung gegenüberstellen will«, die auch unserer Meinung nach weit sicherer zur Wahrheit führen als »farbenschillernde Phantasiebilder eines übersprudelnden Geistes.

I. Eduard v. Hartmanns Lehre vom Unbewufsten.

Wohl ist Niemand mehr als Hartmann davon überzeugt, dafs wie die leiblichen Lebens- und Reaktionsprozesse auch alle bewufsten Geistesthätigkeiten zurückzuführen sind auf

zweckthätige Vorgänge in unserm Innern, deren Ursprung und Verlauf sich gänzlich unserm Bewufstsein entziehen, dafs der Prozefs der Gedanken- und Gefühlsbildung vor sich geht, ohne dafs jene stillen und geheimnisvollen ursprünglichen Vorgänge uns zum Bewufstsein gelangen. Einen allgemeinen Erklärungsgrund für die Möglichkeit zweckmäfsiger organischer Bildungen und Reaktionen findet nun Hartmann in der Thätigkeit des »All-Einen-Unbewufsten«, die fortwährend auf den Organismus gerichtet sei. Dieses All-Eine-Unbewufste ist ihm die allumfassende, hellsehende, nie ermüdende Schöpferkraft, deren Einheit aber nicht etwa als Einfachheit und Unveränderlichkeit gedeutet werden könne, da erstere die Individuation, letztere die reale Succession der Weltbegebenheiten unerklärlich machen würde.

Mit Recht weist Kurt an dieser Stelle darauf hin, dafs das Hartmann'sche »allumfassende, hellsehende, nieermüdende« Absolute, dem Hartmann selbst Allgegenwart, Allwissenheit und Allweisheit zuschreibt, die Bezeichnung »das Unbewufste« unverdientermafsen tragen müsse, und der sinnverwirrende Lärm um ein unzutreffendes Wort, dem Hartmann selbst keine allzuhohe Bedeutung beimifst, gar nicht zu begreifen sei.

Nach Hartmann hat nun das Unbewufste die Aufgabe, »jeden Augenblick selbständig regulierend und zweckthätig in die Funktionen des Organismus einzugreifen«; denn auch der besteingerichtete Organismus lasse einen Rest von Arbeit zurück, der der direkten Thätigkeit des Unbewufsten anheimfalle. So habe das Unbewufste auch einzugreifen in menschliche Gehirne, welche der Kulturentwickelung des Menschengeschlechtes die nach dem vom Unbewufsten gesetzten Ziele führende Richtung geben.

Wie allen ernsten Denkern ist es nun auch Kurt zur vollen Klarheit geworden, dafs im leiblichen und geistigen Leben der Individuen die Prozesse der Lebensgestaltung sowie die Reaktionen auf die verschiedensten inneren und äufseren Einflüsse sich mit Hilfe unbewufst teleologisch wirkender Kräfte vollziehen. Allein dieses Unbewufste ist nicht wie nach Hartmann ein *deus ex machina,* sondern ein zugehöriger Teil von uns selbst. Es ist nichts anderes als die Summe wirklich in uns wirkender, unbewufster Kräfte, die in streng gesetzmäfsiger Weise walten, ohne dafs ein direktes Eingreifen des Absoluten stattfindet. Dafs uns die eine Bethätigung des Organismus zuweilen noch wunderbarer erscheint als eine andere, bietet durchaus keinen triftigen Grund, das in sich selbst gegründete gesetzmäfsige zweckthätige Walten des Organismus zu leugnen und das stete Eingreifen des Absoluten für erwiesen zu erachten.

Ja wird man nicht mit aller Macht auf das Gegenteil der Hartmannschen Behauptung hingewiesen, wenn man sich die Thatsache vor Augen führt, dafs mit jeder Vervollkommnung organischer Systeme die Leistungsfähigkeit des Reaktionsvermögens mehr und mehr zunimmt, wie man es an den verschiedensten Lebewesen, vom niedrigsten bis zum höchstentwickelten, ferner auch im Entwickelungsgange jedes einzelnen Individuums so deutlich beobachten kann? Wer sollte zu einem andern Resultate kommen als zu dem, dafs eine jede Vervollkommnung des Systems eine Steigerung bezw. Verfeinerung des Reaktionsvermögens notwendig zur Folge haben mufs? Hartmann freilich behauptet zu gunsten seines mystischen Systemes, dafs der entwickeltere Organismus nur als feineres Instrument das Unbewufste in den Stand (!) versetze, intensiver in Thätigkeit zu treten. Hieraus folgt aber doch nur: Je vollkommener der Organismus, desto wirksamer das Unbewufste. Wer wollte da Kurt nicht Recht geben, wenn er demgegenüber behauptet, dafs dann nicht das Unbewufste, sondern die Art der Organisation das ausschlaggebende Moment sei, dafs dann der Schwerpunkt in ihr ruhe, und das Eingreifen eines so mysteriösen von der Art der Organisation geradezu abhängigen Regulators durchaus überflüssig sei?

Nach Hartmann wäre das unbedingte Erfordernis für das Einwirken des Unbewufsten ein entsprechender geistig bereits thätiger Organismus; niemals würde demnach das Unbewufste ein Stück Holz, einen Stein zu Bewufstseinsäufserungen veranlassen können. Nach Kurt hingegen verliert die Hypothese, dafs auch die blofse organisierte Materie geistiger Äufserungen fähig sei, alles Unerklärliche, wenn man anerkennt, dafs dasjenige, was wir als blofse Materie erkennen, ein Teil der allumfassenden lebendigen Substanz ist (vergl. Spinoza), aufserhalb welcher ein Bestehendes nicht denkbar ist. Ja diese Hypothese findet Bekräftigung durch die Betrachtung, dafs z. B. der in fruchtbare Erde umgewandelte, durch die Frucht assimilierte Stein im leiblichen Organismus Verwendung findet zum Aufbau und zur Unterhaltung der niedern wie der höchsten Organe, so dafs das scheinbar leb- und geistlose Stoffatom des Steins im Gehirne, d. i. in der höchstentwickelten kompliziertesten Organisationsform, imstande ist, mitzuarbeiten an der Zeugung von Vorstellungen, Gedanken und Gefühlen.

Entschieden rätselhaft erscheint es, wie vom Hartmannschen Standpunkte der andauernde vergebliche Kampf des Unbewufsten gegen entsetzliche unheilbare Krankheiten erklärt werden soll. Wie widerlich und zersetzend ist ferner

auch die Vorstellung, dafs das Unbewufste selbst während schwerer Geistes- und Gemütskrankheiten im menschlichen Organismus mitwirke, wie grauenhaft geradezu der Gedanke, dafs die schauderhaftesten Handlungen der Menschen und Tiere unter ganz spezieller Genehmigung und Mitwirkung des Unbewufsten erfolgen! Wie Hartmann von seinem Standpunkte aus die leider nicht gerade seltenen Mifsbildungen des Organismus, die oft schon vor der Geburt des Individuums begründet sind, erklären will, ist gleichfalls unerfindlich.

Wenn Hartmann behauptet, das Unbewufste durchbräche die Gesetzmäfsigkeit der Erscheinungen, um höhere Zwecke zu erreichen, so verträgt sich damit schlecht die Thatsache, dafs die massenhaften historischen Greuel und Jämmerlichkeiten vieler gesellschaftlichen und staatlichen Einrichtungen möglich waren und immer noch möglich sind. Hartmann wittert eben in allen möglichen Ereignissen das direkte Eingreifen des Unbewufsten«. Anders bei Kurt. Kleine Ursachen haben bekanntlich oft grofse Wirkungen, die aber unter den obwaltenden Verhältnissen notwendig hervortreten mufsten«. Ebenso können die im geschichtlichen Leben der Menschheit wirkenden Ursachen die mannigfachsten Folgen haben, die allerdings in letzter Linie insofern vom Absoluten gewollt und daher teleologisch determiniert sind, als sie ihre notwendige Erklärung finden in der von ihm gesetzten Organisation, in der wunderbaren Vielgestaltungskraft des menschlichen Geistes und Gemütes, die je nach den wechselnden Verhältnissen, unter denen sie sich entfalten, die verschiedenartigsten Wirkungen äufsern müssen«.

Wer aber jede historische Wirkung dem direkten Eingreifen des Absoluten zuschreibt, dem schlagen die Wunder derart über dem Kopf zusammen, dafs er vor lauter Wundern die natürlichen Dinge nicht sieht.

Das ist eine ebenso leichte, als gefährliche Geschichtsforschung, anstatt mühsam den im Leben der Völker waltenden, wirklichen, oft aber sehr versteckten und komplizierten Ursachen nachzuspüren, bei jedem zunächst nicht erklärbaren Ereignis als Erklärungsgrund das unmittelbare Eingreifen des Absoluten anzunehmen. So ist es auch verkehrt, wichtige Errungenschaften im Kulturleben der Völker, auf das Konto eines einzelnen genialen Menschen zu schreiben denn die gesamte historische Vergangenheit hat den gewaltigsten Anteil daran. Nicht in willkürlichen Sprüngen bewegt sich die Entwickelung, sondern sie fliefst .

Wäre die Hartmannsche Behauptung, dafs das Unbewufste in diesen oder jenen Fällen die Gesetzmäfsigkeit

durchbräche, richtig, so wäre nicht einzusehen, warum es dies nicht in allen Fällen thut, in denen es sich um das Wohl und Wehe des Einzelnen oder um die Entwickelung des Ganzen handelt. Es wäre nicht einzusehen, warum es nicht, die Gesetzmäfsigkeit durchbrechend, vernichtende Erdbeben, Stürme, Überschwemmungen, Epidemien und ähnliche Ereignisse, die die Menschheit in ihrem Entwickelungsgange schädigen, verhindert. Wie viel näher liegt es dann doch, von dem ausnahmslosen Walten des Gesetzmäfsigen auszugehen, dem die schöpferische Urkraft eines seiner selbst bewufsten Wesens zu Grunde liegt. Und hierin befindet sich Kurt in Übereinstimmung mit einem bekannten geistlichen Würdenträger aus Weimars ruhmvoller Vergangenheit. Auch Herder ist der Ansicht, und er giebt ihr freimütig Ausdruck, es sei eine unwürdige Auffassung von der Vorsehung, anzunehmen, dafs sie unaufhörlich in den Gang der Dinge eingreife; sie sei kein Gespenst, das einem auf allen Strafsen begegne. Auch in der Geschichte müsse man Naturgesetze gelten lassen, derer sich die Gottheit so wenig überheben könne, dafs sie eben in ihnen, die sie selbst gegründet, sich in ihrer hohen Macht offenbare.

Kurt wendet sich nun mit aller Schärfe gegen den Hartmann'schen Pessimismus,[1] Wohl ist es leider wahr, dafs für viele Menschen die Welt ein Jammerthal ist; doch giebt es diesen Bedauernswerten gegenüber auch zahllose Existenzen, welche im Dasein so mannigfache Freude finden oder sich im Ganzen doch recht wohl und behaglich fühlen. Der einzelne Mensch empfindet nicht, wie Hartmann annimmt, die Summe aller Leiden in der Welt, und mancher erwärmende Sonnenschein fällt auch in das elendeste Dasein hinein. Nicht übersehen oder zu gering schätzen darf man z. B. auch die Bedeutung der Hoffnungsfreudigkeit, die oft genug selbst die schwersten und andauerndsten Leiden der Erde erträglich zu machen imstande ist, mag im übrigen die Hoffnung begründet sein oder nicht.

Wenn Hartmann, um seinem Pessimismus eine einigermafsen sicher erscheinende Basis zu verleihen, das Unbewufste in zwei verschiedene Mächte: leeres Wollen und absolute Idee trennt, von denen das erstere, obwohl es ein blofs formales Prinzip ist, sich unselig fühlen, die letztere hingegen dem blind um sich greifenden, leeren vernunftlosen Wollen widerstandslos hingegeben sein soll, so ist dies eine Abstraktion verwegenster Art. Das möchte in der That ein

[1]) der der Qualen und Gräuel in der Welt so viele findet, dafs die Nichtexistenz der Existenz vorzuziehen sei.

wunderlicher Weltprozefs werden, wenn auf der einen Seite ein selbstthätiger leerer Wille stünde, der aller Intelligenz bar und ledig wäre, und auf der anderen Seite eine willensunkräftige Idee, die aber doch mit Hilfe jenes unersättlichen, blind um sich greifenden Weltwillens etwas Vernünftiges schaffen sollte.

Wenn ferner nach Hartmann der Weltprozefs als ein fortdauernder Kampf zwischen Bewufstsein und Willen, zwischen Logischem und Unlogischem erscheint, der mit der Besiegung des letzteren endet, wenn die Erlösung, d. i. die Umwandlung des Wollens in Nichtwollen, die Zurückschleuderung des Willens in Nichtwollen als kosmisch-universale Willensverneinung gedacht wird, wenn die Menschheit, vom Elend des Daseins tief durchdrungen, sich mit gröfster Intensität nach dem Frieden, nämlich der Schmerzlosigkeit, dem Nichtsein sehnen und demgemäfs der gemeinsame Entschlufs, dem Dasein freiwillig zu entsagen, gefasst werden soll, so behauptet Kurt demgegenüber, der angeblich blinde und seiner Potenz nach unendliche Weltwille würde, da er sich niemals vermindere, niemals erlahme, kraft seiner Unendlichkeit und seines unendlich gierigen Triebes, gar nicht zurückgeschleudert werden können, und eine Besiegung jenes unendlichen Weltwillens durch den menschlich beschränkten in zahllosen Individuen zersplittert aufgespeicherten Willen würde ein Unding sein. Von einem Greisenalter der Menschheit, welches aufs Intensivste von der Eitelkeit und Nichtigkeit alles Irdischen überzeugt sein, seinen gebrechlichen irdischen Leib mühsam von Tag zu Tag weiterschleppen und sich nur nach absoluter Schmerzlosigkeit sehnen würde, könne gar nicht die Rede sein, da sich die Menschheit immer wieder von Neuem durch jugendliche, lebensfrische Individuen ergänze, die mit stets neuer Kraft den Kampf um's Dasein führten. Der gemeinsame Entschlufs, dem Leben zu entsagen, sei nur dann möglich, wenn die gesamte Menschheit die Philosophie Hartmanns zu ihrem Evangelium machte.

Indem Kurt nun die Darlegung seiner eigenen Anschauungen über diese Frage folgen läfst, schickt er die Bemerkung voraus, dafs seine Ausführungen lediglich zu dem Standpunkte bescheidener Selbsterkenntnis und zu der Gewifsheit führen werden, dafs dieses Problem, an dessen Lösung bedauerlicherweise so viel Geisteskraft verschwendet wurde, überhaupt unlösbar ist.

Jede Wirkung, d. i. Veränderung, ist auf eine ihr vorausgehende Ursache zurückzuführen, welch' letztere wieder die Folge einer Vorursache sein mufs, und so fort bis in's Unendliche. Zu einer letzten Ursache, wo wir Rast machen

könnten, gelangen wir logisch nun und nimmer. Woher stammt aber, wenn es keine Wirkung ohne Ursache giebt, die erste Ur-Ursache. Führt uns unser Denken schliefslich auf das absolute Nichts, so steht demgegenüber das unumstöfsliche Gesetz, dafs aus Nichts nur Nichts entstehen kann. Trotzdem existieren wir und die Unendlichkeit um uns. Die unlogische Thatsache unserer Existenz führt uns aber zu dem Schlusse, dafs dem Wechsel der Dinge eine absolute Allursache zu Grunde liegt, die notwendig Ursache ihrer selbst sein mufs. Ein solches unerschaffenes, über Zeit und Raum erhabenes, vollkommenes Wesen bedeutet aber für menschliches Denken ein völlig Unbegreifliches, da unser Denken in der Region des Ursachlosen, Ewigen durchaus versagt. Man wird sich deshalb stets mit Rückschlüssen von der Welt der Erscheinungen auf gewisse Eigenschaften des Absoluten begnügen müssen.

Solche Rückschlüsse, die jedenfalls mehr befriedigen, als abenteuerliche, in mehr oder weniger geistreiche Phrasen gehüllte Hypothesen, sind aber folgende:

Die unverbrüchliche Gesetzmäfsigkeit in allen Erscheinungen weist auf ein gemeinsames, alles beherrschendes Prinzip hin, das namentlich in der planvollen, zweckthätigen Bildung des Organismus die höchsten Triumphe feiert, und dem man getrost das Prädikat göttlich zuerkennen kann, auch wenn es einem nicht möglich ist, dasselbe als allmächtig zu bezeichnen. Die Welt, wie wir sie als Mikrokosmus und als Makrokosmus aufser uns erkennen, ist notwendig mit Gott, dem All-Einen, in irgend einer Beziehung identisch. Die Welt der Erscheinungen, das Abhängige, ist nicht aufser Gott, sondern ein Teil seines Wesens. In der krafterfüllten Materie, wie in den unsichtbaren allgegenwärtigen Naturkräften offenbart sich Gott unserm menschlichen Erkennen, soweit dieser beschränkte Intellekt ein Erkennen zuläfst. Was aber die göttliche Macht in ihrem tiefsten Grunde ist, was die Erscheinungswelt schafft, bildet, einheitlich verbindet und erhält, das bleibt für uns ein ewiges Rätsel. Wir erkennen die göttliche Geistes- und Willenskraft in ihren Wirkungen, aber nie und nimmer in ihrem ursächlichen Zeugen und Schaffen. Was wir von Gott erkennen, ist nur ein schwacher Abglanz seines Wesens; sein wahres Wesen aber bleibt uns unergründlich, blofs spekulativ in allgemeinster blasser Formulierung erfafsbar.

Kurt tritt nun den Ausführungen Hartmanns über die religiösen Ziele und die sittliche Bethätigung des Menschen etwas näher.

Das fragwürdige Wesen des Hartmannschen Gottes vermag bestenfalls unser Mitleid mit ihm, nimmer aber die Gefühle der Verehrung und des Dankes für ihn hervorzurufen. Ja, von Sorge und Krankheit ständig gequälte Menschen werden einen Gott, der nach Hartmanns Behauptung seine angeblichen Qualen durch Abwälzung derselben auf unschuldige Geschöpfe zu mildern sucht, hassen und verachten.

Wenn Hartmann, trotzdem er vorher zu dem Resultate gekommen ist, dafs ein individuelles Fortleben nach dem Tode vollständig ausgeschlossen sei, eine ideale Auffassung zu retten versucht, indem er darauf hinweist, dafs alsdann die ungetrübte Vereinigung mit dem Allgeiste (d. h. mit dem mitleiderregenden Unbewufsten) erreicht sei, so hebt demgegenüber Kurt mit Recht hervor, dafs dann von dem seines individuellen Bewufstseins beraubten menschlichen Wesen nichts weiter übrig bliebe, als Stoff resp. Kräfteverbindungen, welche den Stoff darstellen. Dieses Resultat würde aber nichts Versöhnendes, nichts Tröstliches bieten, sondern lediglich zum Standpunkte der Resignation führen.

Vor Hartmanns Augen findet der Eudämonismus, mag er auch noch so geistig aufgefafst werden, nicht im mindesten Gnade. Nach Hartmann liegt das Heil allein in der pessimistischen Weltanschauung, welche die Erreichbarkeit positiver Glückseligkeit leugne, ein intensives Erlösungsbedürfnis erzeuge und die Erreichbarkeit des relativ erträglichsten Daseins durch sittliches Verhalten behaupte. Nach Kurt hingegen darf nicht unser Ziel sein, den Eudämonismus zu beseitigen, sondern ihm einen geistig hohen idealen Charakter zu verleihen, denn ohne Eudämonismus ist Sittlichkeit überhaupt nicht denkbar.

Selbst wenn der Mensch die schönste und reinste ethische Forderung: »Thue das Gute um seiner selbst willen!« befolgt, so ist er nicht ganz frei von Eudämonismus. Die Handlungsweise des guten Menschen liegt immer auch tief in seinem eigensten Interesse, nämlich im Interesse des inneren Friedens, denn sie entspricht seinem ureigensten Wesen, ist mit seinem Glückseligkeitsideale identisch. So kann der Referent sich z. B. die edle Handlungsweise jenes Knaben, der, wie der Dichter es uns so schön schildert, dem ermatteten Greis die Bürde bis vor die Thür seiner Hütte trug, um dann, ohne den Dank abzuwarten, davon zu eilen, sehr wohl auf dem Boden eines idealen Eudämonismus entstanden denken. »Im Herzen war sein schönster Lohn«, das beseeligende Gefühl, eine edle That begangen zu haben. Immer wird der Mensch das Gute thun und das Böse lassen,

»weil ihm durch zweckthätige Organisationssetzung ein warm pulsierendes Gemütsleben innewohnt, das ihn Leid und Freude anderer tief mit empfinden läfst, das ihn mit elementarer Gewalt zurückreifst von der Andere schädigenden Befriedigung seiner egoistischen Begierde, das ihn unglücklich und in sich selbst zerrissen machen würde, falls er diesen Begierden nachgehen wollte«.

Ist ein solcher Eudämonismus nicht viel erhabener als der Standpunkt des Hartmann'schen Pessimismus, nach welchem man das Gute thun und das Böse lassen soll im Hinblick auf die angebliche Wesensidentität der Geschöpfe untereinander, also weil man das Gute oder das Böse, das man andern anthut, sich selbst zufügt? Wo ist ein niedrigerer Egoismus, dort oder hier?

Auf die logische Begründung der Forderung, sittlich zu handeln, legt der Determinismus keinen besonderen Wert, denn der gefühlstiefe Mensch bedarf einer solchen Begründung nicht, und der rohe fragt nicht danach. Indessen ist eine solche nicht allzuschwer zu erbringen. Unschuldigen Geschöpfen Schmerzen und Qualen aufzuerlegen, widerspricht durchaus dem vernünftigen Denken. Nur dann könnte logischerweise ein Recht konstruiert werden, einem Lebewesen Schmerzen zu bereiten, wenn ihm eine Schuld inbezug auf die Art seiner Existenzbethätigung nachgewiesen zu werden vermöchte, oder falls für Auferlegung von Schmerzen und Entbehrungen Gründe sprechen, welche das vernünftige Wohl des betreffenden Subjekts bezwecken oder hervorgehen aus unabweisbaren Rücksichten für die Erhaltung der höheren Organisationsformen gegenüber den niedrigeren, sowie für das Gesamtwohl, dem das Individualwohl weichen mufs. Daraus folgt aber als moralisches Schlufsergebnis die Forderung der möglichsten Rücksichtsnahme auf das Wohl der Menschen und Tiere, die in strengster Konsequenz Enthaltsamkeit, Hilfsbereitschaft, Wohlthätigkeit, Selbstentäufserung, kurz: thatkräftige Sittlichkeit, bedingt.

Zur Litteratur des naturwissenschaftlichen Unterrichtes mit besonderer Berücksichtigung der Seyfertschen Werke.

Von **Paul Koch** in Penig.

In der Wissenschaft herrscht das Spezialistentum, die Spezialforschung; denn der Menschengeist schafft in Arbeitsteilung auf ihrem unermefslichen Felde an ihrem Fort- und Allbaue. Ungezählte Flüsse, Flüfschen, Bäche und Bächlein quellen wie Jungbrunnen und furchen den Umkreis der einzelnen Hauptgebiete, bis von Zeit zu Zeit in zukünftig immer gröfseren Zwischenräumen die Hand des Genies die Wasser zum gewaltigen, majestätischen Strome vereinigt, wie das beispielsweise auf dem weiten Gebiete der Naturwissenschaften im Altertume durch Aristoteles [1]) in dessen naturwissenschaftlichen Werken und in der Neuzeit von Alexander von Humboldt [2]) in dessen »Kosmos« geschehen ist. Die Wissenschaft, also auch die Naturwissenschaft mufs jedoch immer wieder spezialisieren; sie kann eine getrennte Behandlungsweise nicht entbehren; die Arbeitsteilung ist ihr Notwendigkeit, will sie anders ihre Aufgabe lösen und alle Höhen und Tiefen ausschreiten, um in erhabener Harmonie aller ihrer Zweige »ein grofses Weltgemälde zu entrollen, den ewigen Zusammenklang der Kräfte darzustellen, welche unter der Decke der Erscheinungen sich verhüllen, und die Spiegelung dieser sichtbaren Welt in der Welt des Menschengeistes zu verfolgen«.[3])

[1]) Aristoteles (384—322 v. Chr.): »*Historia animalium*«. — »Zeugung und Entwicklung der Tiere«. — »*De plantis*«. — »Physik« (8 Bücher). — »Über das Himmelsgebäude« (4 Bücher). — »Über Entstehen und Vergehen« (2 Bücher).

[2]) A. v. Humboldt (1769—1859) »Kosmos«, begonnen 1845, ein Werk, das gleichsam aus den Bausteinen aller Wissenschaften aufgeführt ist. Siehe Hermann Masius: »Dem Andenken A. v. Humboldt«. Einleitung zu dem Werke: »Die gesamten Naturwissenschaften«, pag. XI. Essen, Druck und Verlag von G. D. Bädecker. 1877.

[3]) Hermann Masius a. dems. O.

Anders als in der reinen Wissenschaft ist es in der sich neuerdings mit Nachdruck neben ihr bildenden Schulwissenschaft[1]) der Volksschule als Erziehungsschule. Sofern zwar die Volksschule in ihrem Hauptziele Lernschule war und noch ist, sofern hat sie es in Behandlungsweise und Ziel ihrer Unterrichtsfächer jeweilig wie die einzelnen Wissenschaften gehalten, die sie in ihren Lehrplan herübergenommen, so dafs zum Exempel in ihren naturwissenschaftlichen Belehrungen in wissenschaftähnlicher Folge 6 Reihen (Zoologie, Anthropologie, Botanik, Mineralogie, Physik, Chemie) getrennt und selbständig nebeneinander hergehen, die sich in ihren Zielen die jeweilig herrschenden jener setzen, also wissenschaftliche Ziele, weshalb der Unterricht auf Gewinnung künstlicher[2]) und hie und da auch natürlicher[3]) Systeme, resp. auf Gewinnung naturwissenschaftlicher Gesetze[4]) hinausläuft. Seitdem aber die Volksschule auf Grund der Belehrungen der neueren Meister[5]) sich besonnen hat und zur Erkenntnis gekommen ist, dafs sie ihrem Wesen nach Erziehungsschule sein mufs, seitdem beginnt sie mit der Begründung reiner Schulwissenschaften, in welchem Begriffe die Forderung einer Behandlungsweise und Zielsetzung im Dienste des obersten Erziehungsprinzipes und im Sinne der Eigenart des einzelnen Faches liegt, welches letzteren Berücksichtigung, Wert und Umfang sich wieder einzig und allein aus seiner Leistungsfähigkeit für die Erziehung, d. h. für die Realisierung des allgemeinen Erziehungszieles ergiebt. Darum vereinheitlicht, wählt aus und ordnet die Schulnaturwissenschaft die Vielheit der bisher in der Lernschule nach fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten getrennt und unabhängig von einander aufgetretenen Zweige der Naturwissenschaften lückenlos nach einem psychologischen Prinzipe und steckt sich aus der Eigenart der Hauptreihen heraus für das oberste Erziehungsziel leistungsfähige Sonderziele, die nicht Fachziele sind.

Das hier über die Naturwissenschaften in der Schule theoretisierend Ausgeführte dürfte einigermafsen der Hinweis auf folgende kleine Schulbücherauswahl veranschaulichen, wie daraus auch das Verlassen jenes und das tastende Erfassen dieses Standpunktes ersichtlich ist.

[1]) Begriff von Mager, s. Z. Seminardirektor in Mörs.

[2]) Nach dem Vorgang Karls von Linné (1707—1778).

[3]) Nach dem Vorgang Georg Cuvier's (1767—1832). Antoine Lauretde Jussieu's und Augustin Pyrane de Candolle's (1778—1841).

[4]) Nach den Forschungen besonders seit Galilei (1564—1642).

[5]) Fr. Herbart (1776—1841), Stoy, Ziller, Dörpfeld.

A) **Dr. C. Baenitz,** Lehrbuch der Zoologie in populärer Darstellung. Nach methodischen Grundsätzen für höhere Lehranstalten, sowie zum Selbstunterrichte bearbeitet. 4. Auflage. Mit 720 Abbildungen. Berlin 1880, Ad. Stubenrauch. 2 M.

—, Handbuch der Botanik. Nach dem natürlichen Systeme und unter steter Berücksichtigung des Linné'schen Systems für höhere Lehranstalten und den Selbstunterricht bearbeitet. Mit über 1700 Abbildungen in Holzschnitt. Berlin 1880, Ad. Stubenrauch. 4 M.

—, Lehrbuch der Physik in populärer Darstellung. Nach methodischen Grundsätzen für gehobene Lehranstalten, sowie zum Selbstunterrichte bearbeitet. Mit 482 Abbildungen. 10. Auflage. Berlin 1885, Ad. Stubenrauch. 2,50 M.

—, Lehrbuch der Chemie und Mineralogie unter besonderer Berücksichtigung der chemischen Technologie in populärer Darstellung. Nach methodischen Grundsätzen für gehobene Lehranstalten, sowie zum Selbstunterrichte bearbeitet. Berlin 1885, Ad. Stubenrauch. — Erster Teil: Chemie: Mit 214 in den Text gedruckten Holzschnitten und einer Farbentafel. 5. Auflage. 2,50 M. — Zweiter Teil: Mineralogie. Mit 183 Abbildungen. 3. Auflage. 2 M.

Hieraus hat der Verfasser noch einzeln die üblichen »Leitfäden« und »Grundzüge« erscheinen lassen.

B) **Fricke,** Chemie. Zunächst für mittlere und höhere Mädchenschulen. Mit Berücksichtigung der Chemie zur Anthropologie. Braunschweig, Appelhaus und Pfenningstorff.

C) **Prof. Dr. Rudolf Arendt,** Materialien für den Anschauungsunterricht in der Naturlehre. Für Volks- und Mittelschulen, sowie Seminarien methodisch bearbeitet. Vierte umgearbeitete und vermehrte Auflage mit 108 Figuren. Hamburg u. Leipzig. Verlag von Leopold Voſs, 1885. Vier Hefte à 0,40 M. (Physikalisches und Chemisches abwechselnd miteinander verbunden). (Siehe Vorrede zum I. Heft.)

D) **Friedrich Junge,** Naturgeschichte in der Volksschule. I. Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft, nebst einer Abhandlung über Ziel und Verfahren des naturgeschichtlichen Unterrichts, Kiel 1885, Lipsius u. Tischer. II. Die Kulturwesen der deutschen Heimat nebst ihren Freunden und Feinden. Eine Lebensgemeinschaft um den Menschen. Kiel 1891, Lipsius u. Tischer.

E) **Scheller,** 8 Schuljahre. Dresden, Bleyl u. Kämmerer. 1882.

F) **Odo Twiehausen** (Th. Krausbauer), Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lektionen. Nach den neuen methodischen Grundsätzen für Behandlung und Anordnung (Lebensgemeinschaften) bearbeitet. Leipzig, E. Wunderlich. 1. Abteilung: Unterstufe. 1887. 2. Aufl. 1890. 3. Aufl. 1891. M. 2,80. 2. Abt.: Mittelstufe. 1889. M. 2,80. 3. Abt.: Oberstufe. 1889. 2. Aufl. 1892. M. 2,80. 4. Abt.: Ergänzungsband. 1892. M. 2,80.

5. Abt.: Mineralogie in ausgeführten Lektionen und Entwürfen, nebst einem Abrifs der Chemie und einer grofsen Zahl von einfachen Schulversuchen. 1894. M. 2,80.

—, Naturlehre für Volksschulen in ausgeführten Lektionen. Ausgabe A in einem Bande. Preis M. 2,80, gebunden M. 3,30. Halle a. S. Hermann Schroedel. 1891.

G) **Kahnmeyer u. Schulze**, Anschaulich-ausführliches Realienbuch. Für die Hand der Schüler bearbeitet. Ausgabe A.: Nr. 1. Vollständige Ausgabe. 14. Aufl. Bielefeld u. Leipzig. Verlag von Velhagen u. Klasing. 1894. a) Abschnitt III.: Naturgeschichte. III. pag. 1—184; b) Abschnitt IV.: Naturlehre. IV, pag. 1—54; c) Abschnitt V.: Chemie. IV., pag. 54—64.

H) **Dr. Franz Kiefsling** u. **Egmont Pfalz**, Methodisches Handbuch für den gesamten naturwissenschaftlichen Unterricht in Volks- und höheren Mädchenschulen. In 6 Kursen bearbeitet. Zwei Abschnitte. 1. Abschnitt: Kursus 1—4. 2. Abschnitt: Kursus 5—6. Der Mensch in Beziehung zur organischen und unorganischen Natur. Methodisches Handbuch für den Unterricht in der Anthropologie, Physik, Chemie und Technologie in Volks- und höheren Mädchenschulen. Braunschweig. Appelhaus u. Pfenningstorff. 1892.

I) **Richard Seyfert**, Der gesamte Lehrstoff des naturkundlichen Unterrichts. Leipzig, 1888. 2. Auflage 1894. E. Wunderlich. M. 2,40, geb. M. 2,80.

—, Menschenkunde und Gesundheitslehre. 32 Lektionen. M. 2, geb. M. 2,50.

—, Die Arbeitskunde in der Volks- und allgemeinen Fortbildungsschule. Ein Vorschlag zur Vereinheitlichung der Naturlehre, Chemie, Mineralogie, Technologie u. s. w. 1. Doppelauflage. Leipzig 1895. E. Wunderlich.

Was ist nun das Charakteristische dieser aufgezählten Werke? Die Baenitzschen Bücher und die ungenannten anderer Verfasser zeigen kein Verständnis des Autors für das grofse notwendige psychologische Prinzip der Konzentration und der unbedingten Notwendigkeit der Verfolgung erziehlicher Ziele. Sie sind vielmehr der schlagendste Beweis für die Konzentrationslosigkeit der naturwissenschaftlichen Disziplinen und für das unpädagogische Treiben ausschliefslicher Erstrebung von Fachzielen in der Schule. Sie offenbaren endlich in ihren fortwährend sich verdickenden Auflagen die Beugung des Autors unter das Utilitätsprinzip, das im scharfen Gegensatz zu dem pädagogischen permanent mit den praktischen Zeitbedürfnissen liebäugelt, so dafs infolge der daraus sich nötig machenden Häufung von Stoffmassen auf Stoffmassen und deren Durchpeitschen im Unterrichte die Schule unter der Herrschaft des didaktischen Materialismus seufzt.

Fricke und Arendt beginnen zu ahnen, dafs es nicht richtig ist, wenn in der Volksschule die naturwissenschaftlichen Fächer neben einander zusammenhangslos paradieren, und machen den schüchternen Versuch, wenigstens einige zusammenzuschliefsen, jener Chemie und Anthropologie, dieser Physikalisches und Chemisches. Mit kühnem Griffe dagegen setzt Junge und mit ihm unabhängig von ihm Scheller ein. Sie erheben mit klarem, durch eingehende psychologische Studien geschärftem pädagogischen Blicke das Erstreben erziehlicher Ziele und die Idee der Vereinheitlichung der naturwissenschaftlichen Reihen in der Schule auf das Panier, so dafs von ihnen an der Beginn einer zielbewufsten verheifsungsvollen Reform des in Rede stehenden Unterrichts datiert. Während in Junges Werken mit ihren fruchtbaren Reformgedanken aber zunächst nur die rein naturbeschreibenden Stoffe vereinheitlicht und psychologisch ausgewählt und angeordnet der Lehrerschaft vorliegen, so zeigen die Schellerschen Arbeiten aufserdem auch schon den weiteren Schritt einer Gruppierung des gesamten physikalischen und chemischen Unterrichtsstoffes unter Aufgabe der systematischen Zwangsordnung um die Lebensgemeinschaften. Selbstredend sind die Bücher beider Autoren nicht angriffslos; aber sie haben doch den grofsen Wurf gethan, und man wird zu ihrem Studium immer und immer wieder zurückkehren als zu genialen Entwürfen, von denen aus weitergebaut werden kann und mufs und bereits auch weitergebaut ist, namentlich in der Richtung hin, die das Mafs der Auswahl, der praktischeren Anordnung und das Auffinden mehr innerlich notwendiger Vereinheitlichungsmomente zwischen der Naturgeschichte und Naturlehre betrifft. Wenn jedoch nun oben in der Reihenfolge der kleinen Bücherauswahl nach Junge und Scheller die Registrierung der naturwissenschaftlichen Arbeiten von Twiehausen und Kahnmeyer und Schulze steht, so darf das nicht dahin gedeutet werden, als ob dieselben einen Ausbau und Fortschritt über Junge und Scheller hinausbrächten: Twiehausen und Kahnmeyer und Schulze sind die unausbleiblichen Arbeiter, die sich in den neueren Ideen ergehen ohne die Ganzheit und Kraft der Meister, wohl aber mit allen Mängeln derselben. Schon die Thatsache, dafs zunächst Twiehausen eigens eine Mineralogie in ausgeführten Lektionen geschrieben, läfst erkennen, dafs bei ihm das Vereinheitlichungsprinzip nicht in voller Konsequenz die Durchführung erfahren, und seine Verknüpfungsversuche zwischen den beiden Hauptreihen der naturwissenschaftlichen Disziplinen, wie sie in der „Naturlehre für Volksschulen“ vorliegen, sind nicht zwingende, sondern meist nur zwanglos an

die einzelnen sogenannten Lebensgemeinschaften sich anschliefsende. Das aber ist diletantisch, und nicht wissenschaftlich methodisch. Die Fülle der Stoffauswahl ferner und die Breite der rein beschreibenden Momente offenbart des Verfassers Nichtemancipation von der Herrschaft des didaktischen Materialismus; die Anordnung nach natürlichen Gruppen und der fortgesetzte Ausblick auf die Geographie, sowie die Zuweisung des Versuches an die Darbietungsstufe dagegen sind ein Beweis für des Autors praktischen Blick für die Schularbeit. Nur hätte diese Anordnung dann auch mit dem richtigen Namen bezeichnet werden müssen. An dessen Stelle prangt aber schon auf dem Titelblatte der Begriff Lebensgemeinschaft, wodurch doch nur Verwirrung erzeugt wird, da dieser rein wissenschaftliche Begriff nun einmal nicht in seinem eigentlichen Inhalte in der Volksschule zu realisieren ist. Was schliefslich noch die Behandlungsweise der Lektionsobjekte anbetrifft, so wählt Twiehausen zum gröfsten Teile die nach den Formalstufen. Ihre vorliegende Durchführung aber fordert — wie so vielfach auch bei andern Autoren — zu der Bemerkung heraus, dafs eine Lektion nach den Stufen zum Fundamente ein für allemal ein schulrichtiges, d. h. begriffsgerechtes Ziel haben mufs, das in konkreter Satzform Altes und Neues zu enthalten hat, aus welchem Ziele dann die Lektion organisch als ein in sich geschlossenes Kunstwerk herauszubilden ist, wobei das Alte in der Vorbereitung als solches erkannt, herausgehoben und geordnet wird, das Neue aber scharf pointiert und umgrenzt auf den übrigen Stufen bis zur Herausarbeitung des nur charakteristisch Allgemeingiltigen und dessen Mobil- und Fruchtbarmachen aus den Fesseln der Lernordnung seine Bearbeitung erfährt. Wer nun wie Twiehausen und andere das Ziel, dieses Fundament einer Lektion nach den Formalstufen, meist nur in der Nennung des Objekts zu haben meint, in der Darbietung alles mögliche Nebensächlichbeschreibende, das notwendig der Beobachtungs- und Vorbereitungsstufe zugehört, bringt, nicht aber allein das scharf Gesichtete, meist nur lebensvolle Neue als das allein Bildende; wer auch nur zu oft alles mögliche Unbedeutende neben den Kernmomenten vergleicht und dann registrierend auf der Systemstufe fixiert, der trifft das Wesen der Formalstufen nicht; der kommt aber auch nicht mit der zugemessenen Zeit aus.

Wenn Twiehausen so mit offenem Visir sich allseitig in seiner Weise zu den neueren Ideen bekennt, so sind dagegen Kahnmeyer und Schulze Leisetreter, die in ihrem Realienbuche, das eigentlich auch in seinen naturwissenschaftlichen Partien als ein Realienlesebuch im Dörpfeldschen Sinne

passieren könnte, nur hie und da mit einzelnen neueren Forderungen Fühlung nehmen, so wenn sie, abgesehen von dem Momente der Anordnung nach natürlichen Lebensgebieten und einer kräftigen Betonung des Kausalnexus, vielfach das Verknüpfungsprinzip der naturwissenschaftlichen Disziplinen praktisch zur Ausführung bringen. Jedoch, das ist das Urteil darüber, eben nur vielfach und bei weitem nicht durchgängig, so dafs insonderheit der Anschlufs der Physik und Chemie etc. an die Naturgeschichte sozusagen alles zu wünschen übrig läfst, indem dieser Anschlufs nur in Form von dürftigen Seitenzahlen und Paragraphenhinweisen eine reine äufserliche Anlehnung ist.

Weit anders überhaupt steht es mit den Werken der oben in der Aufzählung zuletzt genannter Autoren, mit den Werken von Kiefsling und Pfalz und von Seyfert. In ihnen liegt der abgerundete und zielbewufste Versuch vor, die in der Schule zu behandelnden naturwissenschaftlichen Disziplinen zu rechten Schulwissenschaften auszubilden, welcher Versuch auch nicht mifslungen ist, so dafs achtunggebietend und epochemachend zugleich beider Teile Arbeiten dastehen, trotzdem sie in der Sonderzielsetzung, in der Disziplinvereinheitlichung, in der Stoffauswahl, Anordnung und Behandlung durchaus voneinander verschieden sind.

Allen drei Autoren schwebt als letztes Ziel auch in den naturwissenschaftlichen Fächern die Bildung eines sittlichen Charakters vor, welchem Ziele Kiefsling und Pfalz dadurch gerecht zu werden suchen, indem sie sowohl dem Naturgeschichtsunterrichte als auch dem Unterrichte in der Naturlehre als gemeinsames Sonderziel die Erzeugung klaren Verständnisses der Natur und darauf beruhende Liebe zu derselben im Zöglinge setzen,[1]) doch speziell betonend, dafs der Unterricht in der Naturlehre es allerdings vorzugsweise mit der Weckung des Verständnisses, weniger mit der der Liebe zur Natur zu thun hat;[2]) während Seyfert der Naturgeschichte, die er in Zusammenfassung ihrer Fächer, Naturkunde im engeren Sinne nennt, gemütvolles Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur als Spezialziel steckt, der Naturlehre aber, für die er in Zusammenfassung ihrer darunter gewöhnlich noch verstandenen Disziplinen den Namen Arbeitskunde wählt, die menschliche Kulturarbeit als leitendes Prinzip zuspricht.[3])

[1]) Dr. Franz Kiefsling und Egmont Pfalz: Der Mensch in Beziehung zur org. und unorg. Natur. Methodisches Handbuch. pag. IX.
[2]) Das. pag. X.
[3]) R. Seyfert: Die Arbeitskunde in der Volks- und allgemeinen Fortbildungsschule, pag. 5.

Die Vereinheitlichung sämtlicher naturwissenschaftlichen Fächer geschieht auf beiden fachmännischen Seiten so, dafs im Grunde genommen hier wie dort doch noch eine Zweiheit deutlich zu erkennen ist, die bei Kiefsling und Pfalz im Zusammenschlufs von Zoologie, Botanik, Mineralogie unter dem Begriffe Naturgeschichte als »erster Abschnitt« und bei Seyfert unter dem Begriffe Naturkunde als »erste Reihe«, und wiederum in der Verknüpfung von Anthropologie, Physik, Chemie unter dem Titel »der Mensch in Beziehung zur organischen und unorganischen Natur« als »zweiter Abschnitt«, beziehentlich unter dem Begriffe »Arbeitskunde« als »zweite Reihe« besteht, aber so besteht, ohne dafs diese zwei Teile nun zusammenhangslos wie feindliche Brüder oder wie Fremde nebeneinander paradieren. Bei Kiefsling und Pfalz finden sie sich vielmehr betontermafsen aufser in allen logisch notwendigen Punkten im Anfange und Fortgange im Menschen als ihrem natürlichen Mittel- und Einigungspunkte und in ihrem obengenannten einigen Ziele zusammen;[1]) und bei Seyfert gehen sie Verknüpfungen bei jeder inneren Gelegenheit ein, die sich bietet, aus einer Reihe in die andere zu blicken und Beziehungen zwischen beiden zu schaffen, wobei beide trotz der sonstigen prinzipiellen Auseinanderhaltung doch zur Einheit im Geiste beitragen werden, wenn in der Arbeitskunde die sittliche Tendenz aller Arbeit betont und in der Naturkunde das religiöse Interesse angeregt wird.[2]) Doch ist hierüber zwischen Seyfert und Kiefsling und Pfalz noch der wesentliche Unterschied zu konstatieren, dafs diese die beiden Reihen nach einander folgen lassen, sodafs diejenige, die den »Menschen in seinen Beziehungen zur organischen und unorganischen Natur« betrachtet, die letzten zwei Jahre ausfüllt, und die andere, die »Naturgeschichte« — Naturkunde i. e. S. — sich den früheren Schuljahren zugewiesen sieht, während Seyfert beide Reihen gleichzeitig aus dem Anschauungsunterrichte heraus entstehen läfst, um sie im obigen (verknüpfenden) Sinne nebeneinander fortzuführen, bis sie am Ende die Menschenkunde und Gesundheitslehre immermehr verbindet und die methodische Einheit: »Der Mensch, ein Glied der Erde als Lebensgemeinschaft« ganz vereinigt.[3]) Prinzip der Stoffauswahl ist Kiefsling und Pfalz im »ersten Abschnitte« das Zusammenvorkommen der Lebewesen und Naturkörper in Natur und Haus und hervorstehende Beziehungen derselben zum

[1]) Kiefsling und Pfalz: Der Mensch in Beziehung zur organischen und unorganischen Natur. Methodisches Handbuch, pag. XXII.
[2]) Seyfert: Arbeitskunde, pag. 5.
[3]) Seyfert: Daselbst, pag. 6 u. 7.

Menschen;[1]) und im »zweiten Abschnitte« gilt als solches, repräsentative Erscheinungen aus dem Natur- und Menschenleben vorzuführen, die dort wie hier den Menschen über seine eigene Stellung der Natur und seinen Mitgeschöpfen gegenüber aufklären, dafs er im Zusammenleben der Naturkörper und Erscheinungen ein bedingender und doch auch wieder ein bedingter Faktor ist.[2]) Die Anordnung der Stoffe ist bestrebt, logische, also organische und einheitlich mit einander verbundene Unterrichtseinheiten zu bilden.

Seyferts erste Reihe unternimmt es, interessante, also besonders auch heimatliche, deutliche und praktisch wichtige Dinge auszuwählen, und die zweite Reihe wählt zur bestimmten Regelung der Stoffauswahl den Begriff der Kulturarbeit als Gesichtspunkt, nach welchem alles, was nur theoretisches Interesse hat, auszuscheiden ist. Und wenn dort in der Naturkunde die Anordnung des Ganzen nach Lebensgemeinschaften und solchen Lebensgebieten, die durch den Menschen entstanden sind, geschieht, so wird sie hier in der Arbeitskunde nach dem Prinzipe getroffen, dafs das, was dem Verständnisse am nächsten liegt, zuerst, das andere logisch untereinander verbindend später auftritt, jegliche systematische Anordnung aber ausgeschlossen bleibt, wiewohl diese fachwissenschaftliche Gliederung für die Lehrplanbildung nicht als wertlos angesehen werden darf.[3])

Die unterrichtliche Behandlungsweise erfolgt bei Kiefsling und Pfalz durchgehends so, dafs den Besprechungen ein Hauptgedanke zu Grunde gelegt wird, der in Form eines Satzes nur selten voraus zu stellen, in der Regel zu entwickeln ist, nachdem Beobachtungen, Anschauungen und Erfahrungen vorausgegangen sind, wobei bezüglich der Versuche ausführlich bemerkt wird, dafs in keinem Falle von ihnen ausgegangen werden darf, sondern dafs dieselben im Laufe der Unterredung einzuschieben sind — entweder zur Veranschaulichung des Gesagten oder zur Herbeiführung von Antworten auf aufgeworfene Fragen.[4]) Am Schlusse jeder Einheit, resp. Gruppe haben Zusammenfassungen und Rückblicke stattzufinden.

Seyfert basiert die Behandlung in noch nachdrücklicherer Weise auf Beobachtungen, Anschauungen, Erfahrungen; er

[1]) Kiefsling und Pfalz: Methodisches Handbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte.

[2]) Kiefsling und Pfalz: Method. Handbuch für den Unterricht in Anthropologie, Physik etc., pag. XXI u. XXII.

[3]) Seyfert: Der gesamte Lehrstoff des naturkundlichen Unterrichts, Einleitung und Arbeitskunde, Einleitung, pag. 8. 9.

[4]) Kiefsling und Pfalz: Method. Handbuch für den Unterricht in Anthropologie, Physik etc., pag. XVIII.

geht von ihnen markant aus und zielt auf sie wieder hin und verwendet gleichfalls den Versuch nie als Ausgangs- und Anschauungsmittel, sondern nur als reines Lehrmittel, dabei — von der Zielbildung abgesehen — das Wesen der Formalstufen, nach denen die Lektionen fast durchgängig bearbeitet sind, geschickt erfassend, was auch der praktische, unter allen Umständen zum Vorteil der Schularbeit ja nachzuahmende Schritt verrät, auf der Darbietung nur das eigentümliche Neue nach seinen rein bildenden tiefen Beziehungen (kausalen Lebenserscheinungen) zu besprechen, aber nicht auch breit alles nebensächliche Beschreibende, sowie die fernere Gepflogenheit, mitunter mehrere Objekte zu einer gemeinsamen III. und IV. Stufe zusammenzufassen, jenachdem der Anschauungsprozefs (I. und II. Stufe) die Momente dazu enthält und der Abstraktionsprozefs (III. und IV. Stufe) durch solches Aufsparen sachlichen und zeitlichen Vorteil daraus zieht.

So sind die Werke von Kiefsling und Pfalz einerseits und diejenigen von Seyfert andererseits eigenartige und selbständige theoretisch-praktische Arbeiten, die die Naturwissenschaften in der Schule nach rein pädagogischen und psychologisch-methodischen Gesichtspunkten tief behandeln. Dabei dürfen sie zweifellos als die gegenwärtig relativ vollkommensten Versuche gelten, welche die in Rede stehenden Fächer zu rechten Schulwissenschaften zu gestalten unternommen haben.

Selbstredend wird der eine bei Anschaffungen nun nach diesem, der andere nach jenem der beiden Werke greifen. Das kommt auf den methodischen und sachmäfsigen Standpunkt en detail des Betreffenden an. Ich entscheide mich für die Seyfertschen Arbeiten, denn:

1. Sie werden in der Sonderzielsetzung schärfer der Eigenart der Einzelreihen-(Disziplinen) gerecht.

2. Sie scheiden konsequenter überall aus, was nur ein theoretisches Interesse hat, und gehen allein vom Leben aus und kehren zu ihm zurück.

3. Sie sind viel praktischer und berücksichten und schliefsen sich mehr dem an, was schon früher gut war und sein festes, bestimmtes und eingebürgertes Gewand hatte, wie es — um nur eins anzuführen — bei den systematischen Übersichten der Fall ist.

4. Sie treiben das Konzentrationsprinzip schon innerhalb der naturwissenschaftlichen Reihen nicht auf die Spitze, sondern realisieren es im freieren Lessingschen Sinne als das g e l e g e n t l i c h e innerlich bedingte Blicken aus einer Reihe in die andere, wie auch aus einer Scienz überhaupt in eine andere, insonderheit in die der Geographie.

5. Sie lassen die naturwissenschaftlichen Reihen aus dem Anschauungsunterrichte heraus entstehen und führen sie gleichermafsen bis zum Schulschlusse fort, während jene die beiden Reihen nacheinander bringen und die eine früher als die andere abschliefsen, so dafs das aus der Physik und Chemie den jüngeren Schülern Angemessene nicht auch schon auf der entsprechenden Stufe auftritt und die Naturkunde nicht Vorteile aus der »Wirtschaftskunde« zu ziehen vermag.

6. Sie verschmähen es, auf Kosten der Handlichkeit und der Tiefe der Sache schönsprachliche Ergüsse und schöngeistige Aufsätze, wie Kiefsling und Pfalz sie lieben, zu bieten.

7. Sie sind infolge der methodisch-psychologischen Bearbeitung der Einheiten nach den Formalstufen tiefwertiger.

8. Sie werden vorteilhaft ergänzt und drängen geradezu zu einem die Natur permanent und primär direkt befragenden Unterrichte durch die im Anschlufs an sie erschienenen vorzüglichen Beobachtungshefte.

Der Inhalt der Seyfertschen Werke selbst ist nun folgender:

I. Reihe: Die Naturkunde, bestehend aus Botanik, Zoologie, Mineralogie (insbesondere als Bodenkunde), die Geologie aber der Vaterlandskunde und Erdkunde zuweisend. (240 Seiten.)

I. Anweisung zur Behandlung der Naturkunde nach den neuen methodischen Grundsätzen. 1. Ziel und Bedeutung des naturkundlichen Unterrichts. 2. Die Auswahl des naturkundlichen Lehrstoffes. 3. Die Anordnung des Stoffes. 4. Die Verteilung des Stoffes. 5. Die Anforderungen an den Lehrer der Naturkunde. 6. Die Beobachtungen als notwendige Voraussetzung des Unterrichts. A. Gesichtspunkte für die Beobachtung. B. Mittel zur Beobachtung. C. Beobachtungsaufgaben und Beobachtungshefte. 7. Das Unterrichtsverfahren. A. Allgemeines. B. Das Lehrverfahren im besonderen.

II. Lehrpläne und Entwürfe für die Behandlung der ausgewählten Stoffe. A. Lehrplan für 4-, 6- und 8-klassige Volksschulen mit 2—3 Wochenstunden. Vorbereitungskursus (3. Schuljahr. 1 Wochenstunde). 1. In den Garten! 2. Auf das Feld! 3. In den Wald! Erster Kursus. (4. Schuljahr. 2 Wochenstunden). Garten, Haus und Hof. Zweiter Kursus. 1. Jahrgang. (5. Schuljahr. 3 Wochenstunden). A. Naturgeschichte. (2 Stunden). Wiese und Feld. B. Naturlehre etc. Zweiter Kursus. 2. Jahrgang. (6. Schuljahr. 3 Wochenstunden). A. Naturgeschichte. (2 Stunden). Der Flufs. — Der Wald. B. Naturlehre etc. Dritter Kursus. 1. Jahrgang. (7. Schuljahr. 1 Stunde für Naturgeschichte, 2 Stunden für Naturlehre). A. Naturgeschichte. Der Teich. — Das Meer. B. Naturlehre etc. Dritter Kursus. Zweiter Jahrgang. (8. Schuljahr. 1 Stunde

für Naturgeschichte. 2 Stunden für Naturlehre). A. Naturgeschichte. Der Wald der Mittelmeerzone. Der Urwald. Die niederen Pflanzen des Waldes. Der Mensch. (Siehe Menschenkunde und Gesundheitslehre von R. Seyfert. Wunderlich, Leipzig. Preis 2 Mark). (2 Stunden wöchentlich.) B. Lehrplan für die zweiklassige Schule (mit einer Stunde für Naturkunde). I. Jahr. Garten. Haus und Hof. Der Mensch. II. Jahr. Wiese. Feld. Der Boden. III. Jahr. Der Wald. IV. Jahr. Flufs. Teich. Meer. C. Lehrplan für mehrklassige Schulen bei geringer Stundenzahl. Erster Kursus. 1. Jahrgang. Garten. Haus und Hof. Naturlehre etc. 2. Jahrgang. Wald. Naturlehre. Zweiter Kursus. 1. Jahrgang. Feld und Wiese. — Der Mensch. 2. Jahrgang. Flufs. Teich. Meer. Naturlehre etc.

II. Reihe: Die Arbeitskunde, bestehend aus Naturlehre, Chemie, Mineralogie, Technologie etc. Der Mensch, ein Glied der Erde als Lebensgemeinschaft. (241 Seiten.)

Einleitung. I. Die Verbindung der einzelnen Zweige der Naturwissenschaften, abgeleitet aus dem Ziele des Faches. II. Versuch eines Planes für die Arbeitskunde in der Volksschule. Planskizze: Fünftes und sechstes Schuljahr, Das häusliche und kleingewerbliche Leben. I. Die Wohnung. II. Die Heizung. III. Die Beleuchtung. IV. Die Ernährung. V. Die Kleidung. VI. Die Witterung. VII. Der Nahverkehr. VIII. Die Uhr. Siebentes und achtes Schuljahr, Der Grofsbetrieb und der Weltverkehr. I. Die Kohle. II. Das Eisen. III. Andere wichtige Metalle. IV. Die Dampfmaschine. V. (Zur Wohnung): Die Glasfabrik. VI. (Zur Ernährung): 1. Die Salzgewinnung. 2. Die Essigfabrik. 3. Die Bierbrauerei. VII. (Zur Kleidung): Dampfspinnerei — mechanische Weberei. VIII. Die Gasanstalt. IX. Die Eisenbahn. X. Das Dampfschiff. XI. Der Kompafs und der Magnetismus. XII. Der Luftballon, XIII. Das elektrische Licht. XIV. Die chemische Wirkung der Elektrizität. XV. Der Telegraph. XVI. Das Telephon. XVII. Die elektrische Strassenbahn und die Dynamomaschine. XVIII. Die Arbeitsmittel der Kunst und Wissenschaft.

Möge den Seyfertschen Arbeiten, welche **unter Wahrung der Wissenschaft** dem Kinde selbst die schweren naturwissenschaftlichen Partien — es sei nur an die Stromhypothesen in der Elektrizitätslehre erinnert — mittels einer meist wohl nur von dem feingebildeten praktischen Pädagogen gewürdigten bildlichen, anschaulichen, auf das Verständnis des Kindes abzielenden Sprache und Ausdrucksweise nahe zu führen und zu erschliefsen suchen, der Erfolg zuteil werden, den sie als epochemachende Werke verdienen.

———

Pädagogische Tagesfragen.

Vierte Versammlung des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Abteilung Magdeburg und Anhalt".

Am 14. September d. J. versammelten sich die Mitglieder des Zweigvereins für wissenschaftliche Pädagogik zu gemeiner Arbeit in Cöthen. Den Gegenstand der Verhandlungen bildete die im Verlage von Beyer u. Söhne, Langensalza, erschienene Broschüre: »Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse, von E. Schlegel in Magdeburg« (Pädagogisches Magazin, Heft 64). Die Eröffnung der Versammlung geschah 3 Uhr nachmittags durch Herrn Goldschmidt, den Bevollmächtigten des Vereins. Darauf nahm Herr Rektor Krause-Cöthen das Wort zu einer Begrüfsungsansprache. Er bezeichnete die vom Verein gepflegte pädagogische Wissenschaft zunächst als Sache des Verstandes, infolgedessen jeder Redner der Versammlung die Pflicht habe, seine Gedanken logisch richtig auszusprechen. Die Wissenschaft als Sache des Gefühls gebiete aber auch jedem Einzelnen, liebevoll dem Gedankengange der Debatte zu folgen und die Entgegnungen wohlwollend aufzunehmen. Was der Verstand trenne, möge die Liebe vereinen. Endlich mögen die Ergebnisse dieser theoretischen Erörterungen ihre praktische Verwertung im Schulleben finden, damit die Ziele des Unterrichts und der Erziehung immermehr mit gröfserer Sicherheit erreicht würden. Vor Beginn der Debatte, deren Leitung dem Herrn Rektor Krause übertragen wird, stellt der Verfasser die ihn bei Abfassung der Arbeit geleiteten Prinzipien fest. Es handele sich nicht um eine erschöpfende und abschliefsende Arbeit; aus dem umfangreichen Gebiete sei nur das Material herausgenommen worden, welches eine gröfsere pädagogische Versammlung interessieren müsse. Es sei nun Aufgabe des Vereins, auf Grund der in der Broschüre gegebenen Erörterungen bestimmte Normen für das Prüfungsverfahren aufzustellen. An der nun folgenden Diskussion, welche sich an die einzelnen Abschnitte der Broschüre anlehnt, beteiligen sich in lebhafter Weise die Herren: Dr. Männel aus Halle, Pastor Flügel aus

Wanzleben, Dr. Felsch, Kohlhase, Niehus, Schlegel, Knoche und Rektor Leinung aus Magdeburg, Wigge aus Koswig, Martin aus Güsten, Rektor Krause aus Cöthen u. a. In den nachfolgenden Darlegungen sollen die Ergebnisse der Debatte, ohne die einzelnen Redner namentlich anzuführen, zusammenfassend mitgeteilt werden.

Es ist nicht Aufgabe der Versammlung, die pädagogischen und methodischen Mittel, sowie die Art und Weise ihres Gebrauches anzugeben, welche zur Erreichung des Erziehungszieles führen, sondern die Diskussion soll sich mit einer Untersuchung über die Mittel und Wege beschäftigen, welche anzuwenden sind, um die Wirkung festzustellen, die jene Unterrichtsmittel auf den Zögling thatsächlich ausgeübt haben. Ein Interesse an den Erfolgen der unterrichtlichen Thätigkeit müssen alle die Faktoren haben, welche an der Erziehnngs- und Unterrichtsarbeit der Schule beteiligt sind. Da eine unvollkommene intellektuelle, sittliche und religiöse Bildung ihre nachteiligen Folgen noch im späten Alter zeigt, so müssen Täuschungen über Unterrichtserfolge nachteilige Folgen für Einzelne, Gemeinden und Staatsgesellschaften haben. Herbart sagt in der Einleitung seiner Allgemeinen Pädagogik: »Der Rückstand der pädagogischen Experimente sind die Fehler des Zöglings im Mannesalter«.

Für die Eltern ist die gewissenhafte Ermittelung der Unterrichtsergebnisse sehr wichtig, damit sie Kenntnis von den Fortschritten ihrer Kinder in gewissen Zeiträumen erhalten. Nach der Fähigkeit sind die Bestimmungen für die zukünftige Berufswahl zu treffen. Sind die Urteile der Schule über die Leistungen des Kindes ungenau, sogar falsch, so könnte man ihr den Vorwurf, dafs sie die Aufgabe, dem Hause nach dieser Seite hin eine wesentliche Stütze zu sein, unvollkommen erfülle, nicht ersparen. So wird durch ungewisse Ermittelungen der Unterrichtsergebnisse das Vertrauen des Hauses gegen die Schule erschüttert. Aus der Versammlung heraus wird die Notwendigkeit des gemeinschaftlichen Zusammenwirkens von Schule und Haus betont. Was der Schüler in den einzelnen Disziplinen geleistet hat, wird den Eltern in Form der Zensuren übermittelt. Dieselben enthalten Gesamturteile über sittliches Verhalten und die Leistungen der Schüler in bestimmten Zeiträumen. Sollen die Eltern die Zensuren in ihrer speziellen Bedeutung verstehen, so müssen sie eine gewisse pädagogische Einsicht besitzen. Da dieselbe in vielen Kreisen der Bevölkerung nicht zu finden ist, so sind alle Einrichtungen freudig zu begrüfsen, welche sich das Ziel gesetzt haben, die notwendigsten pädagogischen Belehrungen in populärer Form dem Volke zum Verständnis zu bringen. Solcher Zweck wird erreicht durch gegenseitige Besuche, Schulfeste, durch den öffentlichen Unterricht, welchen

man in letzter Zeit in einzelnen Orten an die Stelle der öffentlichen Prüfungen gesetzt hat, sowie durch die in neuester Zeit an vielen Orten eingerichteten Elternabende.

Auch die eigene Organisation der Schule, nämlich ihr Aufbau nach Stufen und Klassen, erfordert eine gewissenhafte Ermittelung der Unterrichtserfolge. Von mehreren Rednern wird hervorgehoben, dafs der Grund zu dieser Organisation sowohl in der intellektuellen als auch moralischen Entwicklung des Kindes zu suchen sei. Infolgedessen mufs die Versetzung in höhere Klassen, wenn die einzelnen durch den Lehrplan gesteckten Ziele erreicht werden sollen, von dieser doppelten Entwicklung abhängig gemacht werden, wobei die intellektuelle Tüchtigkeit des Kindes in zweifelhaften Fällen entscheidet. Die einzelnen Entwicklungsphasen der intellektuellen Bildung kann man bezeichnen als Stufe der phantasiemäfsigen Auffassung, Stufe der Reflexion und des begrifflichen Denkens. Bei der moralischen Entwicklung des Kindes unterscheidet Herbart folgende Stufen: 1) Richtung des kindlichen Willens auf das Moralische, 2) Bildung ästhetischer Urteile, 3) Bildung von Maximen und Vereinigung derselben, 4) Gebrauch der vereinigten Maximen. Diesem stufenweisen Vorwärtsschreiten des Kindes passen sich die Unterrichtsmittel an. Die Bildungsmittel einer höheren Stufe können aber erst dann mit Erfolg angewandt werden, wenn die der vorhergehenden ihre volle Wirkung ausgeübt haben. Was diese gewirkt haben, mufs am Ende jeder Stufe festgestellt werden. Finden Täuschungen statt, so werden die Unterrichtsziele der folgenden Stufen immer mangelhafter erreicht.

Auch für den Lehrer ist die Kenntnis des Prüfungsverfahrens unerläfslich. Die gelegentliche Erforschung des kindlichen Gedankenkreises durch Antworten während des Unterrichtes genügt nicht, da das Gelingen derselben von einer Menge zufälliger Umstände bedingt ist, die sich der Beobachtung des Lehrers teilweise entziehen. Bei der Arbeit, Begriffe klar zu entwickeln und Reihen logisch zu erzeugen, schwindet dem Lehrer sehr häufig der Gesamterfolg aus dem Auge. Auch ist zu bedenken, dafs die von einem Lehrer angewandten Unterrichtsmittel infolge des individuell verschiedenen Gedankenkreises der Kinder die verschiedenste Wirkung hervorbringen. Erst durch eine Reproduktion zusammenhängender Gedankengebiete kann eine einigermafsen sichere Ermittelung der Unterrichtsergebnisse gesichert erscheinen. Das Prüfungsverfahren, welches in dieser Weise zu verfahren hat, mufs die Gewähr bieten, dafs sowohl die Resultate eines geistlosen Mechanismus, welche sich gern in dem Gewande gelehrter Urteile zeigen, als auch die Anfänge wahrer Bildung aufgedeckt werden.

Verschiedene Redner versuchen nachzuweisen, dafs sich das durch den Unterricht erzeugte Interesse auch feststellen läfst, wenn man die Kinder aufserhalb der Schulräume auf Spielplätzen, in den Arbeitsstätten der Eltern und im Verkehr mit Personen beobachtet. Auch aus den Bestrebungen der aus der Schule entlassenen Zöglinge zum Zwecke weiterer geistiger Ausbildung kann man auf einen erfolgreichen Unterricht schliefsen.

Will man ermitteln, welche Wirkungen der Unterricht hervorgebracht hat, so mufs zunächst der Zweck des Unterrichtes feststehen. Vom Erziehungsziele bestimmt, besteht der Zweck des Unterrichtes in der Erregung des gleichschwebenden, vielseitigen Interesses. Interesse ist wiederum die dauernde Spannung oder Bereitwilligkeit einer Vorstellungsgruppe zu apperzipierender Thätigkeit. Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse ist demnach eine Untersuchung über die Apperzeptionsfähigkeit der durch den Unterricht gebildeten Vorstellungsmassen. Bei der Feststellung der Apperzeptionsfähigkeit mufs die Qualität der Vorstellungen, ihre Intensität und die Art ihrer Verknüpfungen untersucht werden. Die beiden letzten Bestimmungen fafst man in dem Ausdrucke »formale Beschaffenheit der Vorstellungen« zusammen. Für den Prüfenden ist aufser dem Unterrichtszwecke die Kenntnis der am häufigsten vorkommenden falschen und fehlerhaften Gebilde notwendig. Der Verfasser weist die Frage, wie die Vorstellungen ihrer Qualität nach beschaffen sein müssen, damit das gleichschwebende, vielseitige Interesse zustande kommen kann, von der Hand, da der Lehrplan durch die Auswahl seiner Stoffe auch die Qualität der Vorstellungsmassen bestimmt. Soll der geschichtliche Unterricht in dem Kinde das soziale Interesse erzeugen, so mufs der Lehrplan entsprechende qualitative Stoffe aufzuweisen haben. Umgekehrt sind alle Stoffe auszuscheiden, welche nicht im Dienste des Fach- und Erziehungszieles stehen. Die Anordnung der Stoffe nach konzentrischen Kreisen erschwert eine intensive Erzeugung der qualitativen Vorstellungen, welche der Lehrplan auswählt. Da der Lehrplan vorschreibt, welche psychischen Gebilde erzeugt werden sollen, so schützt er vor qualitativ unzweckmäfsigen Vorstellungen. Der Verfasser beschäftigt sich infolgedessen nur mit der Seite des Prüfungsverfahrens, welche aufzudecken sucht, ob die bezeichneten Vorstellungsgruppen und -reihen auch wirklich erzeugt worden sind.

Eine Erscheinung im Unterrichte, welche über das thatsächliche Vorhandensein der Vorstellungen täuscht, ist der Verbalismus. Derselbe giebt nur Worte, ohne auch den seelischen Zustand, für welchen das Wort nur das äufsere Zeichen ist, zu erzeugen. Er beruht auf dem psychologischen Irrtum, dafs sich mit den Ton- und Schallvorstellungen auch die Qualität

der Sachvorstellungen verbinden werde. Begünstigt wird der Verbalismus durch den psychischen Mechanismus des Kindes, infolgedessen es sich leicht Wortreihen gedächtnismäfsig aneignet, ohne den entsprechenden Vorsellungsinhalt zu besitzen, und durch ein unterrichtliches Verfahren, welches sich sklavisch an eine vorher aufgestellte Reihenfolge von Fragen bindet und von dem Schüler auf dieselbe Frage auch der Form nach dieselbe Antwort verlangt. Auf diese Weise ist es möglich, den Schülern Urteile über die schwierigsten Verhältnisse einzuprägen, ohne dafs sich die psychischen Akte des Urteilens und Schliefsens vollzogen haben. Da der Verbalismus nie zur Erreichung der Unterrichtsziele führen kann, so mufs eine möglichst vielseitige Behandlung des Unterrichtsstoffes angestrebt werden, damit die Reproduktion der erzeugten Reihen von den verschiedensten Gliedern aus stattfinden kann. Nur eine rationelle Prüfungsweise wird imstande sein, sowohl die Resultate eines verbalistischen, als auch die wertvollen Ergebnisse einer den psychologischen Gesetzen gerecht werdenden Unterrichtsmethode festzustellen.

Die Debatte erstreckt sich nun auf verbalistische Erscheinungen, wie dieselben in den einzelnen Disziplinen des darstellenden und synthetischen Unterrichtes zu Tage treten. Im geographischen Unterrichte sucht man mit Hilfe der Karte, der geographischen Abbildungen und des Wortes Raumvorstellungen zu erzeugen, welche den betreffenden geographischen Objekten entsprechen sollen. Desgleichen sucht man im geschichtlichen Unterrichte Zeitvorstellungen vom Werdeprozefs eines Volkes zu erzeugen. Sehr leicht liegt die Gefahr nahe, dafs den Zeichen- und Wortvorstellungen die entsprechende Qualität von Sachvorstellungen nicht zugrunde liegt. Lebhaft debattiert wird über die Frage, ob es überhaupt möglich sei, mit Hilfe des Wortes und graphischer Darstellungen vollkommen klare Darstellungen in der Kindesseele zu erzeugen. Ist es z. B. im Geographieunterrichte möglich, von den Alpen, welche die Kinder nie gesehen haben, klare, den physikalischen Verhältnissen entsprechende Vorstellungsmassen zu bilden? Ist eine photographische Darstellung von Luther, welcher dem Kinde zeitlich fern liegt, imstande, eine klare Vorstellung seiner äufseren Gestalt in dem Kinde zu erwecken? Zur Beantwortung dieser schwierigen Frage mufs man solche Vorstellungen, welche auf Grund sinnlicher Anschauung entstanden sind, unterscheiden von denen, welche mit Hilfe der Phantasie gebildet werden. Die Vorstellungen der letzten Art entstehen dadurch, dafs die in der Seele durch Perzeption gewonnenen Vorstellungen teils getrennt, teils verbunden werden. Daraus läfst sich die psychologische Thatsache ableiten, dafs alle Zeit- und Raumvorstellungen nur

mit Hilfe der in der Jugend gewonnenen Vorstellungen aus der Heimat gebildet werden. Von der Menge und Klarheit dieser Grundvorstellungen hängt darum auch die spezifische Genauigkeit der Phantasievorstellungen ab. Mit der Zunahme der geistigen Entwicklung des Menschen wächst auch die Deutlichkeit der Begriffe. Jeder Begriff durchläuft gleichsam eine Lebensgeschichte, indem sich derselbe von der Stufe psychologischer Ungenauigkeit zur Stufe relativster Klarheit entwickelt. Daraus geht hervor, dafs ein Kind mit naturwüchsigen Anschauungen durch Wort und Bild nur eine phantasiemäfsig unvollkommene Vorstellung von den Alpen oder von der Person Luthers empfängt, während mit der Bereicherung des Vorstellungslebens durch systematisches Studium auch die Deutlichkeit der Begriffe zunimmt, so dafs die Vorstellung dem realen Merkmal immermehr entspricht. Für das Kind spielt bei der Bildung der Phantasievorstellungen die Lage des Heimatsortes, die Beschaffenheit seines Erfahrungskreises eine wichtige Rolle.

Im synthetischen Unterrichte entsteht Verbalismus, wenn bei der Thätigkeit der Begriffsbildung zu den wesentlichen Merkmalen eines Begriffes auch unwesentliche hinzugerechnet werden. Um diesen Fehler zu verhüten, mufs z. B. im grammatischen Unterrichte eine sorgfältige Auswahl von Beispielen getroffen werden, aus denen sich durch den Prozefs der Abstraktion die meisten unwesentlichen Merkmale ausscheiden und durch Kombination die sämtlichen wesentlichen Merkmale verknüpfen lassen, um auf Grund einer klaren Begriffsbildung der falschen Anwendung vorzubeugen. Die Satzanalyse liefert den besten Beweis für eine klare Auffassung der Begriffe.

Im Rechenunterrichte handelt es sich darum, eine Gröfse aufzusuchen, welche durch zwei oder mehrere Gröfsen derart bestimmt ist, dafs sie sich finden läfst. Kapital, Zins, Zinsfufs und Zeit bestimmen sich gegenseitig so, dafs sich aus drei Stücken das vierte finden läfst; ebenso Einkauf, Verkauf und Gewinn oder Verlust; oder Rabatt, Barzahlung und Schuldsumme u. s. w. Der Rechenunterricht soll befähigen, diese Beziehungen zu erkennen, so dafs der Schüler mit den genannten Gröfsen derart zu operieren versteht, dafs das gesuchte Unbekannte gefunden wird. Die Reformbestrebungen der Neuzeit, den Rechenunterricht durch Ausscheidung der Rechenoperationen zu vereinfachen, welche im praktischen Leben keine direkte Verwertung finden, werden von einzelnen Rednern der Versammlung von dem gekennzeichneten Standpunkte aus nicht gebilligt. Im mathematischen Unterrichte, so führt ein Redner aus, wird der Verbalismus vermieden, wenn die mathematischen Verhältnisse zunächst an konkreten Dingen veranschaulicht werden. Soll der stereometrische Satz von der Lage gerader Linien

gegen Ebenen: »Wenn eine gerade Linie eine Ebene so schneidet, dafs sie auf zwei durch ihren Fufspunkt in der Ebene gezogenen Geraden senkrecht steht, so steht sie auf der Ebene senkrecht«, bewiesen werden, so mufs die Veranschaulichung zunächst durch das Modell stattfinden. Nun kann auf Grund der gewonnenen Einsicht eine Übertragung auf die perspektivische Zeichnung geschehen. Zur Beseitigung des Verbalismus in den einzelnen Disziplinen mufs besonders der Lehrplan den pädagogischen Anforderungen entsprechen. Die Anordnung des Stoffes mufs derart sein, dafs dem Nachfolgenden durch das Vorhergehende sichere Apperzeptionsmassen geschaffen sind. Vor allen Dingen mufs der Lehrplan den individuellen Verhältnissen Rechnung tragen und so den Erfahrungskreis der Schüler berücksichtigen; auch darf eine sorgfältige Konzentration der Stoffe nicht versäumt werden.

Die Versammlung beschäftigt sich nun mit der Untersuchung über die formale Beschaffenheit der Vorstellungen, wozu der Verfasser die Klarheit oder Intensität der Vorstellungen, die Art und Weise ihrer Verknüpfung, die Reihenbildung und die Verwebung der vorhandenen Vorstellungsmassen zu neuen Reihen rechnet. Wie die Fehler der qualitativen Beschaffenheit der Vorstellungen im Verbalismus zur Erscheinung kommen, so auch die Fehler bezüglich der Klarheit derselben. Herbart unterscheidet in seinen »Aphorismen der Pädagogik« wesentliche und zufällige Verknüpfungen. Erstere entstehen, wenn wesentliche Vorstellungen, d. h. solche, welche die konstitutiven Merkmale eines Gedankenganzen ausmachen, zusammentreten. Für die geistige und sittliche Bildung ist es erforderlich, dafs die wesentlichen Verknüpfungen fest, die zufälligen aber lose und mannigfaltig sind. Fehler, welche häufig der Verknüpfung gemacht werden, haben sehr oft dieselbe Ursache. Alle Unterrichtsstoffe, welche die Schüler apperzipieren, nehmen bei der ersten Darstellung die Form einer Zeitreihe an. Werden die Merkmale eines Begriffes, die Zeitreihen in der Geschichte und die Raumreihen im geographischen Unterrichte stets in derselben Reihenfolge reproduziert, so entstehen einseitige und starre Verknüpfungen zwischen den Gliedern, so dafs eine Loslösung der einzelnen Glieder kaum möglich ist. Eine solche Geistesverfassung bezeichnet Herbart mit dem Namen »Starrheit der Köpfe«. Starre Reihenbildung ist für Begriffsbildung und Entstehung neuer Reihengewebe unbrauchbar.

Die Debatte beschäftigte sich nun mit dem Abschnitte der Broschüre, welcher über die Fehler, welche in der mechanischen und logischen Verknüpfung gemacht werden, spricht. Mechanische Verknüpfungen finden statt auf Grund einer Zeitfolge oder eines Raumverhältnisses; logische Verknüpfungen

entstehen infolge der qualitativen Beschaffenheit der Vorstellungsmassen. Erstere müssen fest sein, sofern sie unentbehrliche Verknüpfungen bezeichnen. Da der psychische Mechanismus des Kindes geneigt ist, mechanische Verknüpfungen schneller als logische aufzufassen, so mufs auf die Bildung logischer Reihen viel Sorgfalt verwendet werden. Bei der Reihenbildung mufs beobachtet werden, dafs die einzelnen Vorstellungen die nötige Klarheit erhalten, fest, mannigfaltig und nach bestimmten Gesichtspunkten untereinander verknüptt werden, so dafs in den Reihen die erforderliche Ordnung herrscht. Aus der Versammlung heraus wird die Wichtigkeit der Kausalreihen für die geistige und sittliche Bildung hervorgehoben. Durch die Bildung von Kausalreihen im Unterrichte merkt der Schüler, dafs er eine Arbeit zu vollbringen hat. Die einzelnen Glieder einer solchen Reihe verhalten sich wie Zweck und Mittel. Das Wollen des Zweckes steht fest, während diejenigen Willensakte, welche die einzelnen Teile der Arbeit vollziehen, mit der Reihe von Vorstellungen im Bewufstsein ablaufen. So wird durch Bildung der Kausalreihen der Wille, ein wichtiger Faktor der Charakterbildung, dauernd geübt. Durch fortdauernde Bildung der Kausalreihen entstehen sorgfältig gegliederte Vorstellungsgewebe, welche bedeutungsvoll für die intellektuelle Bildung des Zöglings sind.

Das Gelingen psychischer Funktionen ist aufser der Beschaffenheit der Vorstellungen noch durch andere Umstände bedingt. Der Ablauf der Vorstellungen, welcher bei normaler Gemütslage mit Leichtigkeit sich vollzieht, wird sehr häufig durch den Zustand der Erregung in Prüfungen verzögert. Hemmend auf das psychische Geschehen wirken auch die überflüssigen Drohungen und Ermahnungen seitens der Eltern und Lehrer. Mit der Steigerung der Aufregung während der Prüfung wächst die Ungenauigkeit der Resultate. Auch sinnliche Wahrnehmungen können Störungen des Gedankenablaufes verursachen, wenn Prüfungen in ungewohnten Räumen in Gegenwart fremder Personen stattfinden. Um diese Hemmungen in der Reproduktion der Vorstellungen zu verhindern, müssen im Laufe des Jahres Probearbeiten mit Berücksichtigung der verlangten Formalitäten angefertigt werden. Besonders kann das Gelingen psychischer Thätigkeiten beeinflufst werden durch die Nichtbeachtung des Zeitunterschiedes im Vorstellungsablauf, auf welchen Umstand Strümpell im 4. Kapitel seiner »Psychologischen Pädagogik« aufmerksam macht. Eine Beschleunigung oder Verzögerung des Vorstellungsrhythmus kann begründet liegen im Gegensatz, in der Gleichartigkeit, der Intensität der Vorstellungen, sowie in der Innigkeit der Verknüpfung. Aufser den genannten Ursachen weisen einzelne Redner der Versammlung auch auf

physiologische Umstände hin, auf welche Herbart in seinen Briefen »Über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik«, Brief 4—9, Bezug nimmt. Die Reproduktionshilfen, welche auf Grund gesunder Sinnesorgane mit Hilfe von Anschauungsmitteln entstehen, beschleunigen den Rhythmus des Vorstellungsablaufes, während kranke Sinnesorgane auf den Ablauf der Vorstellungen hemmend einwirken. Aufserdem sind nach Herbart das normale Zusammenwirken des Nerven-, Vegetations- und Gefäfssystems die Bedingungen eines gleichmäfsigen Vorstellungsablaufes. Um eine gröfsere Anzahl von Kindern mit gutem Erfolge unterrichten zu können, mufs darauf gesehen werden, dafs sich in jeder Klasse ein mittlerer Geschwindigkeitsgrad des Vorstellungsablaufes herausbildet. Bei Feststellung der Unterrichtsresultate mufs dieser Vorstellungsrhythmus beachtet werden, da eine Beschleunigung als auch eine Verzögerung die Prüfungsresultate beeinträchtigt; auch Zeit und Umfang der Probearbeiten werden durch diesen Faktor mitbestimmt. Ein Redner weist nach, dafs es Aufgabe der Schule sei, festgefügte und zusammenhängende Vorstellungsmassen zu bilden, damit nicht durch kleine Störungen ihr Gleichgewicht verrückt werde. Nur bei Prüfungen seien, um den bestimmten Zweck zu erreichen, ungewohnte Formen möglichst fernzuhalten.

Im positiven Teil der Arbeit erörtert der Verfasser die Frage, wie die Beschaffenheit der Vorstellungen, zunächst die Qualität zu ermitteln ist. Dies geschieht im allgemeinen durch die Reproduktion. Da aber auch Definitionen und Wortreihen reproduziert werden können, ohne dafs ihnen eine bestimmte Qualität innewohnt, so mufs das Kind zu solchen Geistesthätigkeiten veranlafst werden, durch welche man sowohl die falschen als auch die richtigen, die qualitativ wertvollen psychischen Gebilde erkennt. Dies geschieht durch die Thätigkeiten des Denkens, nämlich durch das Vergleichen, Urteilen und Schliefsen. Das Kind mufs zur Ausführung eines solchen psychischen Aktes veranlafst werden, bei dem die zu ermittelnde Vorstellung ein Glied eines Vergleiches, eines Urteiles oder Schlusses bildet. Besonders die Vergleiche liefern Erkennungszeichen der Individualität der Schüler. Von einzelnen Rednern wird ausgeführt, dafs Beobachtungen in der Schule zeigen, wie Schüler mit geringem Vorstellungsinhalt das Gleichartige, schwerer aber das Entgegengesetzte apperzipieren, während befähigten Schülern beides sofort gelingt. Mit Rücksicht auf die Formalstufen werden kleine Gedankenganze nicht blofs auf der Stufe des Vergleiches, nämlich der Assoziation, sondern auch bei der Analyse und der Methode reproduziert. Die Analyse stellt Gedankenmassen fest, um dieselben mit den neuen Stoffen zu verknüpfen; auf der Stufe der Methode werden die wichtigsten

gefundenen Begriffe und Verhältnisse auf verwandte Gebiete übertragen.

Bei der Ermittelung der formalen Beschaffenheit der Vorstellungen hat man bei logischen und mechanischen Verknüpfungen, sowie bei Feststellung der Mannigfaltigkeit derselben in verschiedener Weise zu verfahren. Logische Verknüpfungen werden mittels der genannten Denkformen ermittelt. Bei der Reproduktion der mechanischen Reihen stellt man ein Glied in Frage. Bei der Ermittelung der Mannigfaltigkeit der Verknüpfungen lassen sich zwei Gruppen unterscheiden. In dem einen Falle bezeichnet man dem Schüler ein Merkmal, welches sämtlichen zu reproduzierenden Vorstellungen einer Reihe gemeinsam ist. Im anderen Falle nennt man ihm eine Vorstellung, welche Knotenpunkt mehrerer Reihen ist. Durch ein solches Prüfungsverfahren erkennt man leicht den Reichtum, welchen ein Schüler an Vorstellungen besitzt, als auch die Beweglichkeit der Vorstellungsreihen. Zuweilen kann man den Schüler wählen lassen, über welche Stoffe er frei vortragen will, wodurch sich der Schüler für das Gelingen seiner Arbeit verantwortlich macht.

Die Ermittelung der Reihen kann nach zwei Gesichtspunkten geschehen. In dem einen Falle fordert man den Schüler auf, eine ganze Vorstellungsreihe zu reproduzieren; in dem anderen Falle bezeichnet man dem Kinde eine bestimmte Vorstellung, von welcher aus der Ablauf der Reihe zu geschehen hat.

Bei der Lösung der Aufgaben müssen, um ein gerechtes Urteil zu fällen, die Schwierigkeitsgrade Berücksichtigung finden. Aufgaben, welche nur einen Denkakt zu ihrer Lösung erfordern, sind leichter als solche, welche die Bildung von Urteilen und Schlüssen nötig machen. Die Reproduktion einer längeren Reihe vom Anfangsgliede ist am leichtesten, weil die einzelnen Vorstellungen nacheinander so in das Bewufstsein treten, wie sie sich nach ihren Klarheitsgraden verknüpft haben. Die Reproduktion einer Reihe vom Endgliede ist schwerer, denn mit diesem tritt zwar die ganze Reihe, aber in abgestufter Klarheit in das Bewufstsein. Die Reproduktion einer Reihe vom Mittelgliede ist am schwierigsten, weil infolge des möglichen Ablaufes nach zwei Seiten gröfsere Hemmungen eintreten. Noch schwieriger ist für das Kind die Reproduktion, wenn das Mittelglied Kreuzungspunkt mehrerer Reihen ist. Am schwierigsten ist die Lösung der Aufgabe, wenn der Schüler aufgefordert wird, seine Vorstellungen zu neuen im Unterrichte noch nicht gebildeten Reihen nach bestimmten Gesichtspunkten zusammenzufügen.

Die Schwierigkeit der Lösung hängt für den Schüler auch von der Frage als Reproduktionshilfe ab. Eine Frage, welche viele Reproduktionshilfen giebt, ist leichter zu beant-

worten als eine solche, welche weniger Hilfen giebt. Bei der Beantwortung der Frage, was der Schüler geleistet hat, müssen die Antworten stets im Zusammenhange mit den Fragen beurteilt werden.

Wenn auch eine gewisse Ermittelung der Unterrichtsergebnisse für die Erreichung des Unterrichtszieles äufserst notwendig ist, so darf man doch nicht meinen, dafs alle Erfolge ermittelt werden könnten. So lassen sich die Gemütslagen, in welche der Unterricht den Schüler versetzte, nicht feststellen. Zum Schlufs wird betont, dafs die Unterrichtsresultate der Wahrheit möglichst entsprechen müssen. Lebhafte Erörterungen verbreiten sich über die praktische Frage, welcher Mafsstab anzulegen sei, um die Leistungen der Kinder mit dem Prädikate »genügend« zu zensieren, und ein wie grofser Prozentsatz von Schülern am Schlusse des Jahres diese Zensur erreicht haben müsse, vorausgesetzt, dafs die Kinder normal veranlagt sind.

Nach $4^1/_4$ stündiger angestrengter Debatte schliefst Herr Rektor Krause die Verhandlungen und spricht dem Referenten im Namen der Versammlung herzlichen Dank aus. Für die nächstjährige Herbstversammlung macht Herr Pastor Flügel den Vorschlag, den Verhandlungen die Arbeit: »Die Lüge in ihrem Verhältnis zu den sittlichen Ideen« zugrunde zu legen. Als Versammlungsort wird einstimmig Magdeburg gewählt. Auf Veranlassung des Herrn Dr. Felsch bringt die Versammlung dem Vorsitzenden ihren Dank für die geschickte und sachkundige Leitung durch Erheben von den Plätzen zum Ausdruck.

Magdeburg-Buckau. K. Knoche.

Neuere Erscheinungen auf dem Gebiete des evangelischen Religionsunterrichtes.

Vom **Herausgeber.**

1. Methodische Schriften.

Dr. A. Renkauf, Rektor zu Lauscha in S.-M., Der Lehrplan des evangelischen Religionsunterrichts an höheren Schulen, vom Standpunkte der wissenschaftlichen Pädagogik aus begründet. Langensalza 1892, Beyer u. Söhne. 113 S. 1,50 M.

Eine gründliche Monographie, die, ausgehend von dem obersten Erziehungsziele, zuerst das Unterrichtsziel des evangelischen Religionsunterrichtes an höheren Schulen entwickelt und sodann den Lehrplan dieses Unterrichtsfaches aufstellt, wie er sich vom Standpunkt der wissenschaftlichen Pädagogik aus gestaltet. Die Arbeit ist nicht nur für die Religionslehrer an höheren Schulen wertvoll, sondern auch für Volksschullehrer sehr beachtenswert.

Prof. Dr. Fr. Zange, Real-Gymnasial-Direktor zu Erfurt, Leitfaden für den Evangelischen Religions-Unterricht. Beispiel eines ausgeführten organischen Lehrplanes. I. Band. Sexta bis Unter-Sekunda. Gütersloh 1893, C. Bertelsmann.

Ein bis ins Einzelne ausgeführter Lehrplan für die Klassen Sexta bis Unter-Sekunda der höheren Schulen, im freien Anschlusse an die neuen preufsischen Lehrpläne vom 6. Januar 1892 bearbeitet. Von den meisten Lehrplänen unterscheidet sich der vorliegende dadurch, dafs er nicht blofs eine einfache Zusammenstellung des zu bewältigenden Lehrstoffes ist, sondern eine Ordnung desselben nach pädagogischen Gesichtspunkten. Hierin liegt seine wesentliche Bedeutung. Wenn auch zunächst für höhere Schulen bestimmt, so kann er mit Übergehung der besonderen Beziehungen zum höheren Unterrichte auch in mehrklassigen Schulen gebraucht werden.

Joh. Schmarje, Rektor der 1. Knaben-Mittelschule in Altona, Zwei dringliche Reformen auf dem Gebiete des biblischen Geschichtsunterrichtes. Flensburg 1894, Aug. Westphalen. 25 S. 0,50 M.

Der Verf. erhebt die beiden Forderungen: Die biblische Geschichte darf erst im zweiten Schuljahre auftreten, und der Schwerpunkt des

biblischen Geschichtsunterrichts mufs in das N. T. verlegt werden — zwei Forderungen, die in den letzten Jahren in der Lehrerwelt vielfach gestellt sind und immer mehr an Boden gewinnen.

J. Bang, Schuldirektor in Schneeberg, Das Leben Jesu. Seine unterrichtliche Behandlung in der Volksschuloberklasse und in der Fortbildungsschule. Ein dringlicher Reformvorschlag. 2. vermehrte Auflage. Leipzig 1895, Ernst Wunderlich. 206 S. 2 M.

Die erste Auflage dieses Buches, das zu eingehenden Erörterungen Veranlassung gegeben hat, ist im vorigen Jahrgange der »Neuen Bahnen« eingehend besprochen. Wir können uns darum mit der Bemerkung begnügen, dafs die vorliegende zweite Auflage in der Sache unverändert geblieben ist; die Erläuterungen zu dem Vortrage sind vermehrt, und der angefügte Lehrplan für den Religionsunterricht einer achtstufigen Volksschule ist umgestaltet worden.

Wichard Laukamm, Seminarlehrer in Schleiz, Anregung der Phantasie im Biblischen Geschichts-Unterricht. Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung. 129 S. 1,50 M.

Es ist eine nicht zu leugnende Thatsache, dafs für die Ausbildung der Phantasie, so wichtig auch diese Seelenthätigkeit ist, im Unterricht wenig gethan wird. Der Verfasser hat sich deshalb der dankenswerten Aufgabe unterzogen, zu zeigen, wie vor allem auch der biblische Geschichtsunterricht der Bildung von Phantasiebildern dienstbar gemacht werden kann, und wir können hinzufügen, dafs er diese Aufgabe glücklich gelöst hat. Jeder Religionslehrer wird reiche Anregung aus dem Buche schöpfen.

2. Umfassende Werke.

Dr. H. Holtzmann u. **Dr. R. Zöpffel**, Proffessoren an der Universität Braunschweig, Lexikon für Theologie und das Kirchenwesen. 3., durch einen Anhang vermehrte Auflage. Braunschweig 1895, C. A. Schwetschke u. Sohn. Vollständig in 13, höchstens 14 Lieferungen à 1 M.

Das vorliegende, in erster Linie auch für Nicht-Theologen bestimmte Werk belehrt in lexikalischer Form über Lehre, Geschichte und Kultus, Verfassung, Feste, Sekten und Orden der christlichen Kirche und bringt auch das Wichtigste bezüglich der übrigen Religionsgemeinschaften. Für die Gediegenheit desselben bürgen schon die Namen der Verfasser. Nach Vollendung des Werkes werden wir auf dasselbe zurückkommen.

A. Falcke u. **Franz Falcke**, Einheitliche Präparationen für den gesamten Religionsunterricht in sieben Teilen. 1. Band: 22 biblische Geschichten für die Unterstufe. 2. Auflage. 166 S. 1,60 M. 2. Band: 80 biblische Geschichten für die Mittelstufe. 2. Aufl. 301 S. 3 M. 3. Band: Die biblischen Geschichten in Lebensbildern für die Oberstufe. 416 S. 4 M. Halle a./S., Schrödel.

Das vorliegende Präparationswerk der Gebrüder Falcke hat in der Lehrerwelt eine freundliche Aufnahme gefunden und dieselbe

auch wohl verdient. Es ist aus langjähriger Praxis erwachsen; den praktischen Schulmann erkennt man in jedem Bande. So empfehlen wir das Werk aufs neue der Lehrerwelt zum fleifsigen Gebrauche.

Rud. Stolzenburg, Kgl. Seminardirektor in Sagan, Evangelisches Religionsbuch zum Gebrauche in Lehrerseminarien und für Volksschullehrer. I. Teil: Das Alte Testament. 112 S. II. Teil: Das Leben Jesu. 130 S. III. Teil: Kirchengeschichte und Erklärung von 38 Kirchenmännern. Gotha, E. F. Thienemann. Geh. à 1,40 M., geb. à 1,60 M.

Das Werk enthält den gesamten Stoff, der im Religionsunterrichte der Seminare durchgenommen werden soll. Es löst im wesentlichen die Aufgabe, die es sich gestellt hat. Jedenfalls wird es für die Seminaristen ein Vorteil sein, wenn dem Religionsunterricht ein einheitliches Buch zu Grunde gelegt wird, und sie nicht gezwungen sind, aus verschiedenen umfangreichen Büchern das für sie Wissenswerte zusammenzusuchen.

Schneider, Kgl. Kadettenpfarrer in Oranienstein. Religionsbuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. I. Heft: Übersicht über die Kirchengeschichte. 58 S. 0,80 M. II. Heft: Lebensbilder aus der Geschichte der evangel. Kirche von Luther bis zur neuen Zeit. 0,50 M. III. Heft: Bibelkunde. 67 S. 1,25 M. IV. Heft: Glaubens- und Sittenlehre. 48 S. 0,60 M.

Objektiv im Urteil, knapp in der Form, übersichtlich in der Anordnung, gediegen im Inhalt bietet der vorliegende Leitfaden für den Lehrer den Stoff in den Hauptzügen, und die Schülerinnen empfangen einen Leitfaden, der für Wiederholungen alles Wesentliche enthält.

Dr. Fr. Holzweifsig, Direktor des Königl. Viktoria-Gymnasiums zu Burg, Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht in höheren Lehranstalten. I. Teil: Pensum der Unter- und Mittelstufe. 131 S. II. Teil: Pensum für die Oberstufe. 197 S. Delitzsch, R. Pabst.

Der durch sein Hilfsbuch und das Repetitionsbuch wohlbekannte Verfasser bietet in dem vorliegenden Buche einen genau nach den Lehrplänen vom 6. Januar 1892 bearbeiteten Leitfaden für die Hand der Schüler, der knapp und bündig an Ausdruck dennoch Verstand und Gemüt gleichzeitig anzuregen und das Interesse zu fesseln weifs. Holzweifsig ist ein Mann der Praxis, der die Sprache der Schule versteht.

Aug. Herm Kurz, Oberlehrer am Königl. Gymnasium zu Demmin, Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in den unteren Klassen höherer Schulen. Berlin 1894, Nicolai. 176 S. 1,60 M.

Das vorliegende Hilfsbuch umfaist den gesamten Lernstoff für die Klassen Sexta, Quinta und Quarta mit Ausnahme der Lieder-

texte, von deren Aufnahme der Verf. wegen der grofsen Verschiedenheit der Liedertexte in den einzelnen Landesteilen abgesehen hat, und ist für die genannten Klassen wohl zu empfehlen.

W. Armshoff, Stadtschulinspektor in Duisburg, Evangelisches Religionsbuch für die Hand der Schüler. 5. vermehrte Auflage. Langensalza 1891, Beyer u. Söhne. 258 S. geb. 0,80 M.

Das vorliegende Buch enthält in 6 Abteilungen Gebete, Biblische Geschichte, Kirchengeschichte, Bibelkunde, Katechismus und Kirchenlied, also mit Ausnahme der Bibellesestücke den gesamten Religionsstoff der Volksschule. Dafür, dafs dasselbe den didaktischen Ansprüchen genügt, bürgt schon der Name des Verfassers.

A. Falcke, Kgl. Seminarlehrer und **D. Förster**, Superintendent, Religionsbuch für evang. Schulen. 3. Auflage. Halle a./S., H. Schrödel. 238 S. geb. 90 Pf.

In ähnlicher Weise wie das soeben besprochene Buch angelegt. Es enthält in 5 Abteilungen die biblische Geschichte des alten und neuen Bundes, Bilder aus der Kirchengeschichte, Katechismus mit Erläuterungen, einen Anhang: Haustafel, Bekenntnisse, Scheidelehren Bibelkunde, Gebete und schliefslich 70 Kirchenlieder, und kann ebenfalls warm empfohlen werden.

3. Religionslehre.

Dr. Fr. W. Schütze, weil. K. S. Oberschulrat und Seminar-Direktor, Entwürfe und Katechesen über Dr. M. Luthers kleinen Katechismus. Für evangelische Volksschullehrer. Des zweiten Bandes erste Abteilung: Der erste Artikel. 288 S. 2,25 M. Des zweiten Bandes zweite Abteilung: Der zweite Artikel. 308 S. 2,25 M. 4. Aufl. Nach dem Tode des Verf. besorgt von dessen Sohne E. Th. Schütze, Kgl. Bezirksschulinspektor. Leipzig 1894. C. G. Teubner.

F. Lange u. **K. Hoffmann**, Der kleine Katechismus Dr. M. Luthers, auf Grund der bibl. Geschichte in anschaulicher und einfacher Weise erklärt. Leipzig 1894, Ed. Peter.

Teitge, Ludw., Rektor, Zur Vorbereitung auf den Katechismusunterricht. Erläuterung des religiös-sittlichen Inhalts des kleinen Katechismus Dr. M. Luthers durch biblische Geschichten. 2. Teil: 3. 4. 5. Hauptstück. Gütersloh 1894, C. Bertelsmann. 123 S.

J. H. Albert Fricke, Handbuch des Katechismus-Unterrichts, zugleich Buch der Beispiele. 3. Band: 3. 4. 5. Hauptstück. 2. Aufl. Hannover 1894, C. Meyer. 331 S. 4 M.

Schützes bekannte Katechesen erscheinen in der neuen, von dem Sohne des verstorbenen Schulmannes herausgegebener Auflage im wesentlichen unverändert; während sie bis dahin jedoch nur für die Oberstufe des systematischen Religionsunterrichts berechnet waren, ist jetzt auch die Unterstufe durch Aufnahme von Zusätzen und Fufsbemerkungen weiter ausgebaut und ihr so neben der Oberstufe eine selbständige Stellung geschaffen. — Die beiden Bücher von Lange-

Hoffmann und Teitge kennzeichnen sich im Gegensatze besonders von Schütze dadurch, dafs sie nicht mehr Stoff bringen, als in der Schule verarbeitet werden kann und von der bibl. Geschichte als der Grundlage des Katechismusunterrichts ausgiebigen Gebrauch machen. — Frickes Handbuch zeichnet sich insbesondere durch die sorgfältige Erklärung der Begriffe und eine Fülle von Sprichwörtern, Beispielen, Erzählungen, die zur Erläuterung herbeigezogen sind, aus, so dafs wir uns den warmen Empfehlungen, welche das Buch gefunden hat, nur anschliefsen können.

K. A. Dächsel, Pastor zu Steinkirche, Enchiridion. Der kleine Katechismus Dr. M. Luthers. Mit einer streng an den Text sich anschliefsenden und dessen Inhalt sorgfältig entwickelnden Erklärung in Frage und Antwort. Wittenberg, R. Herrosé. 232 S.

F. Lange u. **K. Hoffmann**, Lehrern in Hettstedt, Der kleine Katechismus Dr. M. Luthers auf Grund der bibl. Geschichte in anschaulicher und einfacher Weise für den Schulgebrauch erklärt. B Ausgabe für Schüler. Leipzig 1894, Ed. Peter. geh. 20 Pf., geb. 80 Pf.

An dem Dächselschen Katechismus sind alle neueren Bestrebungen zur Reform des Katechismusunterrichts spurlos vorübergegangen; wir glauben kaum, dafs es viele Lehrer geben wird, die das Büchlein ihrem Unterrichte zu Grunde legen werden. — Besser hat uns schon der Schülerkatechismus von Lange und Hoffmann gefallen; er sieht von allen Definitionen ab und beschränkt sich auf die Anführung von bibl. Geschichten, Sprüchen, Kirchenliedern, Sprichwörtern und Lesestücken. Das Ideal eines Schulkatechismus können wir freilich auch in diesem Buche nicht finden.

Heine, Gerh., Direktor am Herzogl. Landesseminar in Cöthen, Die christliche Lehre von dem Reiche Gottes nach dem Bekenntnis der evangelischen Kirche für reifere Schüler. Essen 1895, G. D. Bädecker. 43 S. 50 Pf.

Martig, E., Unterweisung in der christlichen Lehre nach biblischen Abschnitten. 6. Aufl. Bern 1894, Schmid, Frank u. Co. 71 S.

Beide Bücher sind für reifere Schüler berechnet. Die Arbeit Heines bietet eine Zusammenstellung und Ergänzung des lutherischen und des Heidelberger Katechismus, die, wie der Verf. auch voraussieht, manchen Widerspruch finden wird, vom unterrichtlichen, kirchlichen und künstlerischen Standpunkte aus. — Martigs Buch kennzeichnet sich dadurch, dafs es alle konfessionellen Fragen bei Seite läfst, aber mit pädagogischem Scharfblick das Wesentliche des christlichen Unterrichts vollständig bietet.

(Schlufs folgt.)

Neue Bücher und Aufsätze.

a) Bücher.

Ballauf, F., Zur Ursprünglichkeit des ästhetischen Urteils. (22 S.) Langensalza, H. Beyer u. Söhne. 0,30 M.

Benedikt, Prof. Dr. Mor., Die Seelenkunde als reine Erfahrungswissenschaft. (XIX, 372 S.) Lpzg., O. R. Riesland. 6 M.

Beyer, Otto Wilh., Zur Errichtung pädagogischer Lehrstühle an unsern Universitäten. (IV, 72 S.) Langensalza, Beyer u. Söhne. 1 M.

Cronberger, Bernh., Haushaltungskunde. Eine Naturlehre für Küche und Haus. Zum Gebrauch in Volks-, Mittel- u. Haushaltungsschulen. (VIII, 95 S.) Braunschweig, O. Salbe. 0,80 M.

Geisel, J., Der Glockenguſs. Materialien zur Besprechung des Schillerschen Liedes v. d. Glocke. Für den Gebrauch in höheren Lehranstalten bearb. (32 S. m. 8 Abb.) Lpzg., Dürrsche Buchandl. 0,75 M.

Heinemann, K., Der einheitliche Sprachunterricht in d. ersten Schuljahren mit angelehntem Singen und Zeichnen. Für junge Lehrer u. Seminaristen. (VI, 156 S. mit 7 Taf.) Langensalza, Beyer u. Söhne. 1,50 M.

Hirth, Gab., Die Lokalisationstheorie angewandt auf psychologische Probleme. Beispiel: Warum sind wir zerstreut? (XXIV, 1•2 S.) München, Horth. 1,50 M.

Krampe, Wilh., Die italienischen Humanisten und ihre Wirksamkeit f. die Wiederbelebung gymnastischer Pädagogik. (VIII, 242 S.) Breslau, W. G. Korn. 3 M.

Ostermann, Dr. W., Das Interesse. Eine psychologische Untersuchung mit pädagog. Nutzanwendungen. (IV, 92 S.) Oldenburg, Schulze. 1 M.

b) Aufsätze.

Dittes, Dr. Fr., Zur Frage der Lehrerbildung (Pädagogium 11.) Lpzg., Klinkhardt.

Flügel, O., Über das Selbstgefühl. (D. Bl. f. erz. Unt. 34. 35.) Langensalza, Beyer u. Söhne.

Franke, Th., Über den Anfang des Geschichtsunterrichts. (D. Schulpraxis 34. 35.) Leipzig, E. Wunderlich.

Köhler, Rich., Über Wandlungen in d. deutschen Pädagogik. (Pädagog. 10.) Lpzg., Klinkhardt.

Lehmhaus, F., Die Bedeutung der Knabenhandarbeit für Regierung, Unterricht und Zucht. (Westdeutsche Lehr.-Ztg. 22—24.) Elberfeld, Born.

Möller, Wilh., Zur Umgestaltung der Bildungsziele der Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart. (Pädagog. Ztg. 36. 37.) Berlin.

Thieme, Paul, Über Sinnestypen und ihre Berücksichtigung im Unterrichte. (Praxis der Erziehungssch. 5.) Altenburg, Pierer.

Tromnau, Ad., Die höhere Mädchenschule mit neun aufsteigenden Klassen als Normalanstalt. (Mittelschule 15. 16.) Halle a./S., Schrödel.

Valentin, Heimatkunde als Princip, als Vorschule der Realien. (Hannov. Schulztg. 34—37.) Hannover, Helming.

Zeiſsig, Emil, Formenkunde u. bildliches Darstellen als Prinzip und Fach. (Pädag. Studien 4.) Dresden, Bleyl u. Kämmerer.

N. N., Das Individuum unter dem Gesichtspunkte einer naturalistischen Weltanschauung. (Allg. D. Lehrerztg. 38 40). Leipzig, Klinkhardt.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 12. *Dezember* 1895. **VI. Jahrg.**

Sehen und Zeichnen.

Von **Kaspar Walther** in Rothenburg a. Tauber.

Mit Beginn unseres Jahrhunderts hatte die kunstgewerbliche Erziehung des Volkes und die Bildung und Veredlung des Geschmackes vollständig aufgehört. In dieser Zeit der Gefühllosigkeit gegen alles Schöne, in der z. B. kunstvoll gearbeitete Gobelins weifs übertüncht und interessante Renaissance-Vertäfelungen mit Mörtel überworfen wurden, konnte es nicht auffallen, wenn auch der Zeichenunterricht auf eine tiefe Stufe hinabgesunken war.

Die natürliche Folge davon waren die vielen Verirrungen, welche die künstlerische Geschmacksrichtung der damaligen Zeit aufzuweisen hatte, — teilweise also Früchte eines mangelhaften Zeichenunterrichtes.

Es war nun höchste Zeit, dafs nach des Dichters Wort neues Leben aus den Ruinen blühte, und dafs vor ungefähr fünfzig Jahren die Reformbestrebungen zur Neubelebung eines besseren Geschmackes und zur Hebung des Zeichenunterrichtes ihren Anfang nahmen. — Ihre Fortsetzung fand durch die erfreulichen Resultate der grofsen Weltausstellungen günstige Unterstützung; das Bedürfnis guter Zeichen- und Fachschulen fand immer mehr Anerkennung und in höchst befriedigender Weise kann konstatiert werden, dafs nicht nur gegenwärtig, sondern schon seit vielen Jahren alle mafsgebenden Kreise miteinander förmlich wetteifern, durch gut organisierte Zeichenschulen den allein richtigen Grund für späteres Blühen und Gedeihen des Kunstgewerbes zu legen.

Mit regem Eifer wird bald da bald dort verbessert; praktische Lehrmittel beseitigen alle längst schon gefühlten Bedürfnisse; Fachmänner beschäftigen sich in eingehendster Weise an der Hand der gemachten Erfahrungen mit allen auf ihren Beruf sich beziehenden Fragen und pädagogische Zeitschriften öffnen willig ihre Spalten dem Gedankenaustausch aller für das Zeichnen sich Interessierenden.

Man sollte nun glauben, die Sache wäre aufs Beste be-

stellt und die Resultate des Zeichenunterrichtes müfsten überall glänzende sein. Dies scheint aber nicht immer wahrgenommen zu werden und wird thatsächlich auch nicht allgemein bestätigt werden können; denn ein sehr wichtiger Faktor, mit dem man bei der Beurteilung der Leistungen nicht immer zu rechnen pflegt, tritt plötzlich in den Vordergrund und derselbe heifst »Methode«.

Die Methode läfst sich bekanntlich aber nicht schematisieren, sondern sie ist in Verbindung mit der Lehrbefähigung rein subjektiv, und wenn zwei Lehrer nach ein und derselben anerkannt guten Lehrmethode unterrichten, so werden die Resultate ihrer Thätigkeit doch nicht gleich gut sein, weil ja ihre Lehrbefähigung auch verschieden ist.

Ist nun der Unterrichtsgang, welcher gegenwärtig in den Zeichenschulen eingehalten wird, als der richtige anzuerkennen oder nicht? — Dieser Frage, welche Herr Dr. A. Heim, Professor der Geologie, in einem Vortrage in Zürich zu lösen versuchte, sollen auch meine Zeilen gewidmet sein.

Vor allem erlaube ich mir aber der Schweizerischen Lehrerzeitung gegenüber die Bemerkung, dafs zwischen der Berufserfahrung eines Geologen, aus welcher genannter Herr geschöpft hat, und der eines Zeichenlehrers ein ungemein grofser Unterschied besteht. Die erstere umfafst wohl angewandtes Zeichnen, womit künstlerisches Schaffen verbunden sein kann, hat aber mit dem Zeichenunterricht nichts gemein, während die Berufserfahrung eines Zeichenlehrers sich auf seine ganze Thätigkeit stützt und entweder eine Bestätigung sein soll für sein mehrjähriges erspriefsliches Wirken oder mitunter auch ein Fingerzeig auf so manches Verbesserungsbedürftige.

Der Geologe benützt also das Zeichnen nur als Mittel zur Erreichung des Zweckes, beim Zeichenlehrer ist es Selbstzweck; er hat die Aufgabe, seine Schüler in dieses Fach einzuführen und sie in demselben zu unterrichten. Der Lehrer nur kennt die Schwierigkeiten und Hindernisse, mit welchen er fortwährend zu kämpfen hat und welche einem Nichtfachmanne vollständig fremd sind. Deshalb darf, ohne unbescheiden zu sein, behauptet werden, dafs der Zeichenlehrer direkt aus seiner Berufserfahrung schöpft und in erster Linie gehört werden sollte, wenn es sich um Fragen handelt, welche auf sein Fach Bezug haben. — Es ist ja höchst erfreulich, wenn auch aufserhalb des Zeichenlehrerberufes stehende Kreise für das Zeichnen sich interessieren, allein ihre Urteile dürften mit einiger Vorsicht entgegen genommen werden; denn dieselben sind meistens einseitig, weil sie sich auf die Erfahrung im Lehrfach nicht stützen können. Dieselbe hat

bei der Beurteilung eine wichtige Rolle zu spielen und darf nie umgangen werden. Wenn bei einfachen handwerksmäfsigen Unternehmungen technische Gutachten — selbstredend von Sachverständigen — eingeholt und geprüft werden, so ist diese Vorsicht in viel höherem Grade dann geboten, wenn es sich um Mafsnahmen auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes handelt. — Selbst die vielseitigste Erfahrung gewährt bekanntlich nur dann wirklichen und dauernden Nutzen, wenn sie sich zu festen Grundsätzen ausbildet; dagegen mufs die nützliche Wirkung als sehr problematisch bezeichnet werden, wenn auf die Erfahrung verzichtet und in gewandter Form mit geistreich scheinenden Deduktionen über anerkannt Gutes in der spitzfindigsten Weise der Stab gebrochen wird.

Es erregt durchaus keine Verwunderung, dafs ein Geolog, ein Naturforscher einen Abstecher auf das Gebiet des Unterrichtes und der Kunst gemacht hat und es unternimmt, den Zeichenunterricht unserer Schulen zu besprechen, weil von Zeit zu Zeit Männer der verschiedensten Berufsstellungen ihrem Interesse an der Erziehung und Bildung der Jugend dadurch Ausdruck verleihen, dafs sie sich mit derartigen Fragen befassen und hiedurch den Fachmännern Veranlassung geben, dieselben zu prüfen und zu beantworten.

Wenn alle von Heim aufgestellten Behauptungen richtig wären, müfste eine gänzliche Umgestaltung unseres Zeichenunterrichtes vorgenommen werden. Deshalb erachte ich es der Mühe wert, diesem Vortrage eine eingehende Betrachtung zu widmen. Nachdem mir aber aus demselben mehrere Stellen in die Augen springen, welche ich in Georg Hirths Ideen über den Zeichenunterricht im Jahre 1887 schon gelesen habe, und weil in diesen Ideen ebenso wie in dem Vortrag von Heim über die gegenwärtig herrschende Unterrichtsmethode beim Zeichenunterricht ein vernichtendes Urteil gesprochen wird, mufs ich zuerst auf die »Ideen« zurückkommen.

Die im Vorwort zur zweiten Auflage ausgesprochene Hoffnung, »dafs die gemachten Vorschläge nicht ohne Einflufs auf die Praxis sein möchten«,[1] hat sich für Hirth nicht erfüllt. Ob daher diese Ideen gute, glückliche und gesunde genannt werden können, oder ob von ihnen das Gegenteil angenommen werden mufs, lehrt die Erfahrung, dafs sie bis heute in der Praxis keine Verwertung finden konnten. Wären dieselben einer allgemeinen Anwendung fähig, dann hätte

[1] Die zwischen Anführungszeichen stehenden Worte und Sätze sind den Ideen und dem Vortrage von Heim entnommen.

man längst schon die von Hirth entdeckten Abgründe wahrgenommen, in denen die »Lust und Liebe und die verwelkte Freudigkeit zum Zeichnen der begabten Jungen und hiemit auch die Hoffnungen von deren Eltern systematisch begraben werden«.

Um hergebrachte altehrwürdige Eigentümlichkeiten hat sich der Schulmann nie bekümmert, sondern er ist stets auf Verbesserungen bedacht. Eine unfehlbare Vollkommenheit auf dem Unterrichtsgebiet wird aber ebensowenig zu erreichen sein, wie auf jedem anderen und Wünsche der verschiedensten Art werden immer wieder aus der Praxis hervorgehen.

An einen entschiedenen und rücksichtslosen Bruch kann nur dann gedacht werden, wenn es sich um die Beseitigung und Verhütung allgemein anerkannter Nachteile handelt; dann mufs aber auch die sichere Aussicht vorhanden sein, Besseres an deren Stelle setzen zu können.

Hirths Ideen gipfeln in der Behauptung, »dafs im allgemeinen weder die beim gewöhnlichen Unterricht beachtete Methode dem Zweck gerecht wird, noch die erzielten Resultate der Begabung der Schüler entsprechen«.

Hirth spricht vom gewöhnlichen Unterricht, worunter doch nur der obligatorische gemeint sein kann, fordert aber dann als vernünftigen Zweck des elementaren Zeichenunterrichtes das Resultat, den begabten Schüler dahin zu führen, dafs er mit einer gewissen Leichtigkeit die Gegenstände der Natur, auch die Bewegungen lebender Wesen richtig skizzieren und die Einfälle der eigenen Phantasie klar darstellen kann. In seinem Überzeugungseifer, dafs nur so das Zeichnen einen wirklich praktischen Wert für das Leben habe und dem jungen Menschen zugleich innere Befriedigung gewähre, übersieht er aber vollständig, dafs beim Zeichenunterricht alle Schüler berücksichtigt werden müssen. An vielen Volks- und allen Mittelschulen mufs dieser Unterricht für sämtliche Schüler nutzbringend erteilt werden, und die begabten Knaben, welche nach Hirth zur klaren Darstellung ihrer eigenen Einfälle, zur charakteristischen Wiedergabe von Flugbewegungen der Vögel, von kraftvollen Bewegungen der Tiere und affektreichen Gesichtsausdrücken der Menschen herangebildet werden sollen, sind höchst seltene Erscheinungen unter dem Schülermaterial.

Ganz abgesehen davon, dafs die soeben angeführten Anforderungen nur an Künstler oder an solche Schüler gestellt werden dürfen, welche die Künstlerlaufbahn mit Erfolg betreten haben, kann infolge vieljähriger Erfahrung behauptet werden, dafs der Prozentsatz der für Zeichnen gut befähigten

Schüler ein sehr niederer ist und durchschnittlich 20% selten übersteigt. Diese sind aber wieder keineswegs hervorragend begabt, sondern nur so, dafs mit ihnen das Lehrziel nicht mit Kampf und Hochdruck, sondern auf angenehme Weise erreicht werden kann. Was soll nun aber mit den übrigen 80% geschehen, welche trotz ihres Fleifses selten bessere, als mittelmäfsige Leistungen erzielen? Diese wären wirklich bedauernswert, wenn sie an einem solchen Zukunftszeichenunterricht teilnehmen müfsten.

Wenn Hirth glaubt, dafs die Mifserfolge bei den meisten, welche im Zeichnen nicht vorwärts kommen, der gänzlich verfehlten Lehrmethode zuzuschreiben seien, so kann hierauf ganz ruhig entgegnet werden, dafs eine so kühne Behauptung von einem Manne gewifs nicht ausgesprochen wird, der mit allen Verhältnissen im Schulleben vertraut ist.

Nach den bestehenden auf das allein richtige Fundament der Pädagogik gestellten Schulordnungen nehmen nun auch weniger geistig Begabte ihrer Befähigung sowie ihrem Fleifse entsprechende Kenntnisse ins öffentliche Leben mit. Eine harmonische Ausbildung aller Menschen in allen Lehrfächern ist bekanntlich ein Ding der Unmöglichkeit; denn Anlagen, Interesse an der Sache, Fleifs und die einstige praktische Nutzbarmachung des Erlernten sind hier mafsgebend. — Trotz unserer auf der Höhe der Zeit stehenden Volksschulen gibt es immer noch Analphabeten oder doch solche, welche weder gut lesen, noch notdürftig schreiben gelernt haben; der eine bringt es ungeachtet seines Fleifses nie zu einem ordentlichen Aufsatz, der andere bleibt sein Leben lang im Rechnen schwach und beim dritten fehlt es fast überall. — Weshalb soll es im Zeichnen anders sein? Auch hier sind Anlagen und Fleifs bahnbrechend; dafs aber alle Schüler möglichst viel und gleich grofsen Nutzen aus dem Unterrichte ziehen sollen, wird stets ein frommer Wunsch bleiben.

Es ist ja richtig, dafs Kinder lange vor dem Eintritt in die Schule mit Vorliebe Tiere, Häuser und menschliche Figuren auf ihre Schiefertafel zeichnen, oft sogar mit überraschender Treffsicherheit der charakteristischen Merkmale und Bewegungen, während sie später, wenn der Ernst des Lebens in der Gestalt des Schulzwanges ihnen entgegen tritt, die Lust zum Zeichnen verloren zu haben scheinen. Daran ist aber keineswegs der schulmäfsige Drill und die falsche Methode schuld, sondern einzig und allein der Umstand, dafs das gestaltungsfrohe Kind nicht mehr spielen darf, sondern lernen mufs. Das Zeichnen in der Kinderstube entsprang weniger dem inneren Antriebe zur Nachbildung, als vielmehr dem Bedürfnis, durch Spielen sich die Zeit zu

vertreiben. Wenn demnach so manches Jungen Freudigkeit zum Zeichnen zu verwelken beginnt und derselbe verschüchtert und gelangweilt gerade den Unterricht als eine Last betrachtet, von welchem er das gröfste Vergnügen erwartet hatte, dann kann als sicher angenommen werden, dafs derselbe entweder nicht begabt ist, oder sich sehr schwer in die ganz neuen und fremden Schulverhältnisse fügen kann.

Mit dem Beginne des ersten Unterrichtes erfährt der Gedankenkreis des Zöglings Umgestaltungen, welche leicht von nachteiligem Einflusse auf dessen guten Willen sein können, da der Knabe von der Schule etwas ganz anderes erwartet hat, als ihm geboten wird, ich meine nämlich die Überzeugung, dafs er den freien Willen, welchen ihm die Kinderstube in vielen Fällen gewährte, jetzt zum Opfer bringen mufs.

Die Sache ist in Wirklichkeit aber nicht so gefährlich, als sie oft in übertriebener Weise dargestellt wird, und die Zahl derjenigen Knaben und Mädchen, welche zum Zeichnen keine Lust haben, ist auch nicht gröfser, als der Prozentsatz der Faulen in anderen Fächern, und begabte Schüler zeichnen unter allen Umständen gerne.

Hirth meint, die Schablone des beliebten Zeichenunterrichtes sei unnatürlich, weil sie nicht an die meist schon vorhandenen Bethätigungen des Talentes anknüpfe, sondern das Kind zu einer Arbeit zwinge, wobei die Geduld fast alles, die Phantasie, das Gemüt und das Fassungsvermögen aber fast nichts zu thun bekommen.

Diese Behauptung beruht auf ganz irrigen Voraussetzungen. Der Elementarunterricht im Zeichnen hat es nur in den allerseltensten Fällen mit Talenten zu thun; zeigt sich ja einmal so ein weifser Rabe, dann mufs die Ausbildung aufserordentlicher Anlagen und die Berücksichtigung besonderer Neigungen dem Einzelunterrichte überlassen werden, damit das Talent in den Stand gesetzt werden kann, das ihm entsprechende Feld für seine Entwicklung zu finden.

Wenn auch jede planmäfsige Beschäftigung mit dem Kinde, welche den Zweck hat, auf den Gedankenkreis desselben einzuwirken, als erziehender Unterricht bezeichnet werden kann, so wird doch wohl zu unterscheiden sein zwischen der Beschäftigung des Kindes vor und nach seinem Eintritt in die Schule. Die Beschäftigung desselben vor Beginn der Schulzeit ist keine Thätigkeit, sondern nur ein den Neigungen des Kindes entsprechender Zeitvertreib, der weder Geduld noch Anstrengung erfordert. Mit dem regelmäfsigen Unterricht beginnen erst die Anforderungen und jeder tüchtige Lehrer wird dann aber auch bestrebt sein,

die Phantasie, das Gemüt und Fassungsvermögen seiner Zöglinge zu berücksichtigen. Er wird das Zeichnen nicht als blofse Handfertigkeit, sondern vielmehr als einen das Anschauungsvermögen schärfenden und den Geschmack veredelnden Unterrichtsgegenstand, somit als ein sehr wesentliches formales Bildungsmittel ansehen und behandeln.

Beim ersten Unterricht mufs der Schwerpunkt auf eine gute Disziplin gelegt werden; sie ist die Grundbedingung für jede gedeihliche Wirksamkeit in der Schule.

Viele der Zeichenlehrer in früheren Jahren, welchen Pädagogik und folglich auch Schulzucht unbekannte Dinge waren, konnten sich deshalb keine Achtung von Seite ihrer Vorgesetzten verschaffen, weil sie gar oft zum Spielball ihrer Schüler sich hergaben und folglich auch auf die Achtung von denselben verzichten mufsten. — Wenn sie aber von Vertretern der anderen Lehrfächer als Pfleger eines untergeordneten, technischen Lehrfaches betrachtet wurden, wenn ihre Aufgabe und ihre Leistungen nicht gewürdigt und sie nur als Männer angesehen wurden, die eine vom modernen Schulgeiste nun einmal geforderte Quälerei überwachen und einen Aufseher machen bei leidlich annehmbaren, im Grunde aber doch überflüssigen Handarbeiten, so hatte dies seinen Grund hauptsächlich in der mangelhaften Erkenntnis der grofsen Wichtigkeit eines guten Zeichenunterrichtes.

Der Eintritt in die Schule bildet einen ernsten Abschnitt im Leben des Kindes; die mannigfaltigsten Wünsche regen sich in demselben und der Lehrer und Erzieher würde sich seine Aufgabe sehr erschweren, wenn er alle diese Wünsche und Launen berücksichtigen wollte. Nichtsdestoweniger wird er es sich aber angelegen sein lassen, dem Zögling den Übergang von der Kinderstube in das Schulzimmer und den Aufenthalt in dem Zeichensaal so angenehm als nur möglich zu machen, soweit es die Disziplin gestattet.

Wenn auch der Lehrer den individuellen, von der frühesten Jugend an in dem Geiste des Kindes entstandenen Gedankenkreis, der sich unaufhörlich erweitert, bilden soll, so mufs im Zeichnen doch ein Bruch mit der bisherigen Beschäftigung des Zöglings stattfinden. Die gesamte Thätigkeit desselben, welche vor Beginn der Unterrichtszeit dem kindlichen Alter angemessen war, stützt sich in der Schule auf eine nach Grundsätzen geleitete, planmäfsige Ausbildung und Veredlung des jungen Menschen, und verschiedene Faktoren sind es, von welchen das Gelingen oder Mifslingen abhängt. Auch der Wille des Kindes, welcher bisher ziemlich viel Freiheit genofs, hat sich nun den Schulgesetzen unterzuordnen.

Jeder Unterricht mufs so gegeben werden, dafs dabei das Interesse des Kindes in den verschiedenen Entwickelungsstadien seine Rechnung findet, allein die Richtung, welche dieses Interesse verfolgt, hat die Schule zu bestimmen, weil, wie schon erwähnt, der Schule eine andere Aufgabe zugewiesen ist, als der Kinderstube.

Wenn es nach Hirth in den ersten Jahren gar nicht darauf ankommen darf, wie das Kind zeichnet, sondern dafs es gern und viel zeichnet, dann wird der Unterricht ja vollständig entbehrlich, denn um nur sagen zu sollen: »Das hast Du aber brav gemacht, arbeite nur so weiter«, braucht man wahrlich doch keinen Lehrer, diese Aufgabe kann eine Kinderwärterin auch erfüllen. — Alle, welche möglichst viel gezeichnet wissen wollen und jeden Tag irgend ein Gekritzel auf der Schiefertafel sehen möchten, dürften bedenken, dafs die Schüler aufser Zeichnen auch noch anderen Verpflichtungen nachzukommen haben und dafs in unseren Schulen zur Zeit die Anforderungen an die Leistungsfähigkeit der Kinder aufs höchste gesteigert sind. — Apelles Diktum: »Kein Tag ohne Linie«, kann nur auf Künstler Anwendung finden, nicht aber auf Schüler, welche auch in den übrigen Lehrfächern unterrichtet werden müssen.

Beim Anfänger mufs der gute Wille stets höher angeschlagen werden, als seine Leistungen; allein seine »zart tastenden, leicht versuchenden Striche und Fehllinien, aus welchen der Kenner ersehen kann, was der Zeichner gewollt hat«, dürfen doch nicht als genügende Resultate anerkannt werden; denn solch eine aufs höchste gesteigerte Unvollkommenheit müfste doch selbstverständlich von sehr nachteiligem Einflusse auf die Weiterbildung sein. Der gewandte Zeichner kann mit wenig flotten Strichen Primavista-Skizzen entwerfen, von ihm kann vorausgesetzt werden, dafs er weifs, was er damit andeuten will und zur vollständigen Ausführung auch befähigt ist; der Anfänger aber mufs unter allen Umständen möglichst bald zum Zeichnen reiner Linien gebracht werden. Alle Skizzen mit sogenanntem künstlerischen Anstrich gehören nicht in die Elementarschule; denn nur der gewandte Zeichner kann mit wenig Zeitaufwand charakteristische Skizzen entwerfen.

Der arme deutsche Werk- und Sonntagsschüler, der nach Hirth um die Palme des unfehlbaren Konturs ringen mufs, ist keineswegs zu bedauern; denn er hat lediglich denselben Weg zu betreten, den Unzählige vor ihm schon mit Erfolg verlassen haben. Leicht tastende, unsichere Striche und oberflächliches Gekritzel liefern ja die meisten Anfänger; die Schule aber hat nach Vervollkommnung zu trachten.

Sehr viele Kinder sind ungemein schwer an Ordnungsliebe zu gewöhnen, und da sie vom richtigen Sehen noch keinen Begriff haben, fallen die ersten Resultate ihres Zeichnens doppelt ungünstig aus; die Geduld und Nachsicht des Lehrers wird also genug in Anspruch genommen und derselbe befindet sich öfter als ihm lieb ist in der Lage, den guten Willen des Zöglings höher anzuschlagen als seine Leistungen. — Obwohl der Zeichengummi in den Händen des Anfängers ein geschätztes Material bildet, fällt es ihm doch sehr schwer, das Papier reinlich zu halten, weil er zur Vollendung einer Zeichnung oft mehrere Stunden verwenden mufs. Nachdem aber bei allen graphischen Arbeiten tadellose Sauberkeit als erste Anforderung gilt, kann auch beim Zeichnen auf dieselbe nicht verzichtet werden. — So hat also der Zeichenlehrer mit vielen Hindernissen zu kämpfen, deren Verständnis ohne Kenntnis der Gesichtspunkte, auf die es bei der Erfahrung ankommt, unmöglich ist.

Mit wenig und hervorragend begabten Schülern könnten ja Studien nach der »lebendigen und farbenreichen Natur« vorgenommen werden, der allgemeinen Zeichenschule aber ist dies rein unmöglich und sie mufs sich derjenigen Hilfsmittel bedienen, welche dem Massenunterricht förderlich sind und als die besten erprobt wurden. Gute Zeichenvorlagen und Gipsmodelle werden allezeit die passendsten Hilfsmittel für den elementaren Unterricht bleiben. Nicht jede Zeichenvorlage ist »geistlos«, denn die Gesetze der Proportion, die Regeln vom Gleichgewicht und der Symmetrie, von der Unterordnung der Details unter das Ganze, — kurz, alle die von der Wissenschaft gut geheifsenen Regeln haben in der Ornamentierungskunst, wie in allen anderen Künsten ihre volle Gültigkeit. — Das Ornament nimmt in der künstlerischen Rangordnung einen wichtigen, wenn auch sekundären Platz ein. Wenn es weniger hochstrebt, als andere Kunstformen, so entspricht es doch einem der natürlichsten Bedürfnisse unserer Natur: die uns umgebenden Gegenstände zu verschönern. Bald vereinigt mit den höheren Kunstschöpfungen, um sie zu vervollständigen, bald auf den gewöhnlichsten Gegenständen angebracht, um sie zu erheben und zu veredeln, ist das Ornament die natürliche Verbindung zwischen der Industrie und der Kunst, von welcher es eine der verbreitetsten, praktischsten und abwechslungsvollsten Formen repräsentirt.

Durch das Zeichnen von Ornamenten aus verschiedenen Kulturepochen wird der Schüler — wenn auch nur teilweise — in die Kunstgeschichte eingeführt und erhält also auch auf diese Weise einen nutzenbringenden Unterricht. Ähn-

liches kann von den Gipsmodellen, besonders von den antiken und von jenen der italienischen Renaissance gesagt werden.

Es ist eine irrige Meinung, wenn behauptet wird, in unseren Schulen werde „nach Gips Natur gezeichnet“. Beim Zeichnen nach Gips handelt es sich vor allem darum, dafs der Schüler überhaupt korrekt zeichnen lerne und ferner, dafs er in der Wiedergabe des Schattens Gewandtheit bekomme. Der letztere Grund ist es hauptsächlich, welcher die Gipsmodelle wegen der klaren und neutralfarbigen Dispositionen von Licht und Schatten als Unterrichtsmittel geradezu unentbehrlich macht. Das Schattieren nach farbigen Gegenständen erfordert einen mit der Schattenkonstruktion und Perspektive vollständig vertrauten und gewandten Zeichner und kann daher nur Aufgabe der Kunstschule sein; auch würden derartige Übungen zu viel Zeit in Anspruch nehmen und Arbeiten nach der farbigen Natur müfsten auch mit Farben ausgeführt werden; lauter Anforderungen, welche nicht in den Lehrplan einer Elementarschule gehören. — Der Vorwurf, „dafs die meisten Zeichenvorlagen und Gipsmodelle den Kindern nicht einmal verständlich seien“, hätte nur dann eine Berechtigung, wenn die nötigen kunstgeschichtlichen Erklärungen unterlassen würden. — Von der architektonisch-stilistischen Bedeutung der griechischen Palmette braucht der Werktagsschüler eine Ahnung nicht zu haben, viel weniger aber noch von dem „antiken Götterbild, dessen faden Gipsabgufs man ihm zu zeichnen gibt“, weil diese und ähnliche Lehrmittel für den Anfänger nicht bestimmt sind. „Dafs ein antikes Bildwerk die feine Abstraktion eines grofsen Künstlers aus tausend Naturbeobachtungen ist und gewissermafsen das künstlerisch verkörperte Mysterium einer eigenartigen Kultur darstellt“, geht den Werktagsschüler gar nichts an, denn Begriffe, welche ein tieferes kunst- und kulturgeschichtliches Wissen erfordern, gehören in höhere Lehranstalten.

Der Elementarschüler mufs neben dem Richtigsehen, wovon später die Rede sein wird, hauptsächlich zum Schönzeichnen angehalten werden. Wann soll er denn dazu kommen und wird er es später überhaupt noch lernen, wenn er nicht von Anfang an daran gewöhnt wird? Viele kunstgewerblichen Geschäfte können nur solche Leute brauchen, welche technisch Vollendetes zu liefern imstande sind. Auch der Künstler kann sich nicht immer auf Schnellskizzieren beschränken, sondern es werden von ihm auch tadellos fertige Arbeiten verlangt, bei welchen das Schönzeichnen mit inbegriffen ist.

Jede Schule bezweckt die Erreichung eines bestimmten Zieles, welches ihren Schülern die praktische Laufbahn im Leben eröffnen soll; sie arbeitet also für's Leben, keineswegs

aber für die »Schulausstellungen«, auf welche sicherlich jeder Zeichenlehrer gerne verzichten würde. Die Schulausstellungen sollen weder für Laien abgehalten werden, noch sollen sie Paradepferde enthalten, sondern durch dieselben soll ein klares Bild von den Leistungen und von dem Unterrichtsgang einer Schule entworfen werden. Dann fällt die Absicht von selbst, »der kindlichen Leistungskraft abgequälte Schülerarbeiten als Kunstwerke gelten lassen zu wollen«, auch fehlt dann jeder Versuch, den Kunstverständigen »durch den hohlen Schein der frühreifen Mache täuschen zu wollen«, weil man sich der Hoffnung hingibt, dafs die Beurteilung einer Ausstellung nur von Fachmännern geschehen werde. Getäuscht wird hier also niemand, weder die Schüler, noch deren Eltern. Eine Enttäuschung steht letzteren nur dann bevor, wenn sie ihre Kinder für begabter halten, als dieselben wirklich sind, und für sie einen Beruf ausersehen haben, zu dem die geistigen Kräfte nicht ausreichen.

»Dafs schon der gewöhnliche Zeichenunterricht möglichste Freiheit der Hand und der Auffassung anzustreben habe, der begabte Schüler seine bildlichen Phantasien und Eindrücke wiedergeben lernen und das Zeichnen ihm zur mühelosen Formenschrift werden soll«, ist ja sehr schön gesagt, aber beim elementaren Massenunterricht kann dies nicht berücksichtigt werden; denn der mäfsig oder wenig Begabte wird sich zu einer »höheren Sicherheit und Leichtigkeit des Vortrages« nicht nur nicht aufschwingen, sondern stets nur seiner Begabung entsprechende Fortschritte machen, wie solches erfahrungsgemäfs in den anderen Lehrfächern ja auch der Fall ist. — Ich kann die Bemerkung nicht unterdrücken, dafs die Begriffe »Freiheit der Hand und der Auffassung, höhere Sicherheit und Leichtigkeit des Vortrags« mit »Kind, Elementarschüler und allgemeine Zeichenschule« in absurdester Weise in Verbindung gebracht wurden.

Durch die »Zeichenspiele« wird weder die Phantasie der Kinder in nützlicher Weise befruchtet, viel weniger noch werden diese dadurch spielend auf den Ernst der Sache hingeleitet, sondern dieselben können hie und da Anwendung finden, um die Schüler in eine freudige Stimmung zu versetzen und zu neuem Fleifse anzuspornen. Den gleichen Wert haben auch die »physiognomischen Scherzaufgaben«, wie der lachende und der weinende Mond, der dicke und der dünne Mann, der Struwelpeter u. s. w. — Die Jugend soll ja durch »heitere Abwechslung ergötzt werden«, aber nicht auf Rechnung des Unterrichtes und der Disziplin und in der Regel nur während der schulfreien Zeit. Der Ernst des Unterrichtes mufs während der Zeichenstunde hauptsächlich auch

deswegen gewahrt bleiben, weil immerhin noch eine grofse Anzahl Gebildeter und Ungebildeter den Wert des Zeichnens für einen problematischen und die Zeichenstunde für eine Erholungsstunde ansehen.

Nach dem Durchlesen der »Ideen« hat man sofort die Überzeugung gewonnen, dafs Hirth kein Schulmann ist, der in richtiger Verbindung von Theorie und Praxis die goldene Mittelstrafse zu wandeln gelernt hat. Er verwirft die Lehrmethode, tadelt bald dies, bald jenes an dem Unterrichtsgang, unterläfst es aus leicht zu erratenden Gründen aber vollständig, ein klares Bild von einer bessern Methode zu entwerfen. Nach seinen Ausführungen könnte man zu der Meinung kommen, das wahre Glück des Menschen sei nur im Zeichnen begründet und jeder müsse Zeichnen lernen, wie man lesen, schreiben und rechnen lernen mufs. Hirth kennt keinen Unterschied zwischen der Elementarschule mit obligatem Unterricht und der Fachschule, welche nur gut befähigte Köpfe unterrichtet und weiter bildet, und alle seine Behauptungen über Zeichnen nach der Natur, über Skizzieren, Übung des Formengedächtnisses, Erkennung und Beförderung des Talents, Freiheit der Hand und der Auffassung, Sicherheit und Leichtigkeit des Vortrages, Entwickelung der Gabe der Charakterisierung, Weckung des Gedächtnisses für charakteristische Formen, Erlangung möglichster Vielseitigkeit, welche für den Zeichenunterricht eine ähnliche Bedeutung habe, wie die antiken Sprachen für die Wissenschaften, wodurch die humanistische Logik entwickelt werde;[1]) alle diese und noch viele hier nicht angeführten Behauptungen können wohl mit dem Fach- und Kunstschulunterricht, niemals aber mit der Elementarschule in Zusammenhang gebracht werden.

Da vorliegende Abhandlung nur den Zeichenunterricht in der Elementar- und Mittelschule im Auge hat, will ich den Unterrichtsgang der Fachschulen und das Realstudium des Künstlers nicht berühren, was Hirth die zweite, ernstere Periode des Zeichenunterrichtes nennt.

Dafs im Allgemeinen die beim gewöhnlichen Unterricht beobachtete Methode dem Zwecke gerecht wird, dürfte auch dadurch seine Bestätigung finden, dafs das Kunstgewerbe besonders in Deutschland eine so hohe Stufe der künstlerischen Vollkommenheit und technischen Fertigkeit erreicht hat, welche sogar die Blütezeit der Renaissance in Deutsch-

[1]) Das Dogma über die den altsprachlichen Leistungen innewohnende Kraft, das logische Denken zu üben und die geistige Aneignung auf allen Gebieten zu erleichtern, bildet bekanntlich aber immer noch eine Streitfrage unter den Gelehrten von hüben und drüben.

land und Frankreich übertrifft. Der grundlegende Unterricht, welchen all die berühmten Architekten und Professoren an den verschiedenen Kunst- und Fachschulen und hervorragende kunstgewerbliche Zeichner aller Länder genossen haben, hat demnach als guter Samen herrliche Früchte getragen.

Nachdem nun Heim auch zu der Überzeugung gekommen ist, dafs der Zeichenunterricht in den Schulen auf unrichtige Basis sich gestellt habe, gestatte ich mir, auch seine Ausführungen einer Betrachtung zu unterziehen.

Heim behandelt zuerst das »Sehen« vom physiologischen Standpunkt aus und widmet dann seinen Vortrag hauptsächlich der Auffassung und Deutung des Bildes im Gehirn. Es ist aber nichts Neues, dafs das Richtigsehen oder das bewufste Sehen beim Zeichnen die Hauptsache ist, denn jedes Lehrprogramm enthält die Bestimmung: Übung des Auges und der Hand. Unter der Übung des Auges ist aber nichts anderes gemeint, als das bewufste Sehen und jeder Zeichenlehrer weifs aus Erfahrung, wie schwer es ist, die Anfänger, besonders weniger Begabte, zum Richtigsehen zu bringen. Dafs ein Richtigzeichnen ohne Richtigsehen unmöglich ist, wird niemand als einen neuen Erfahrungssatz aufstellen wollen. Wer einen Gegenstand abzeichnen will, wird denselben nicht so oberflächlich betrachten, wie ein Naturfreund eine schöne Landschaft, der mit dem allgemeinen günstigen Eindruck, den dieselbe auf sein Gemüt gemacht hat, vollständig zufrieden ist, sondern er mufs denselben genau studieren. Dann wird es ihm auch nicht schwer fallen, den Gegenstand oder einzelne Teile desselben aus der Erinnerung wieder zu zeichnen, ein Beweis also, dafs sein Sehen ein richtiges oder bewufstes war.

Es ist demnach nichts Auffälliges, wenn jemand »einen Berg oder einen See, welchen er schon oft gesehen hat, aus der Erinnerung nicht zeichnen kann, oder wenn er nicht angeben kann, wie viel Beine die Fliegen und Schmetterlinge haben, wie die Blätter und Staubgefäfse einer Pflanze beschaffen sind und welche verschiedenen Merkmale die Façade eines Gebäudes aufweist«. Diese sowie andere Fragen können nur dann beantwortet werden, wenn mit dem Betrachten der Dinge ein Studium und mit diesem wieder eine gewisse Absicht verbunden ist. Es besteht also entweder die Absicht, mittelst Zeichnens von einem Gegenstand sich ein möglichst getreues Bild verschaffen zu wollen, oder eine Pflanze oder ein Tier genau kennen zu lernen, weil man seine Kenntnisse bereichern will oder ein Examen ablegen mufs.

Wenn der »Nichtarchitekt die Façade eines Gebäudes, das er fast täglich sieht, auswendig nicht zeichnen kann«,

so mufs dies als um so selbstverständlicher erkannt werden, als es einem Architekten dann nur möglich sein wird, wenn er diese Façade durch eingehendes Studium sich zum geistigen Eigentum macht, wie jemand, der ein Gedicht memoriert.

Ohne anatomisches Verständnis kann kein Arm, kein Bein richtig gezeichnet, gemalt oder modelliert werden; das gleiche Verständnis von einem Gegenstande wird von jedem Zeichner vorausgesetzt, der sich ein gutes Bild von demselben verschaffen will.

Die Auffassung wird schwieriger, wenn mit den Formen sich Farben kombinieren. — Heim erkennt es als Folge des unbewufsten Sehens, wenn Jemand das Farbenbild eines Schmetterlings auswendig nicht richtig malen kann. Ich dagegen finde das ganz in der Ordnung und würde jenen Menschen als ein mit dem höchsten Farbensinn ausgestattetes Genie bewundern, der imstande wäre, ein Tagpfauenauge ohne Benutzung des Modells naturgetreu zu malen. — Ein Künstler, der ein Bild in der Arbeit hat, wird es nie unterlassen, selbst für die unbedeutendsten Nebendinge, die er auf demselben anzubringen hat, Modelle zu benützen, obwohl er durch fortwährendes Studium nach der Natur das bewufste Sehen am meisten übt.

Die drei Grundfarben, wenn sie an einem Gegenstande vorkommen sollten, könnte man sich ja leicht merken; aber so wunderbar feine Nüancierungen, wie die Natur aufweist, vermag das menschliche Gedächtnis nicht zu behalten und kein Sterblicher wird es je fertig bringen, den stolzen Haushahn auswendig naturgetreu zu malen, obgleich er denselben lange und richtig betrachtet hat. — Was soll also mit solch lächerlich übertriebenen Behauptungen bezweckt werden? Genau dasselbe, als wenn jemand unsere Verkehrsverhältnisse scharf tadeln und dann als Verbesserung einen Reiseplan nach dem Mond entwerfen würde.

Dafs Heim in seinem Reformationseifer weit über das Ziel hinweg schiefst, möge Nachstehendes beweisen. Er sagt: »Allein, wenn wir eine Heerde Schafe vor uns sehen, so finden wir da eine dumme Einförmigkeit der Gesichter. Das ist blofs Mangel an Einübung des bewufsten Sehens auf Schafgesichter. Der Schafhirt kennt alle seine Schafe sehr gut und unterscheidet sie auf den ersten Blick, selbst abgesehen von Eigentumszeichen. Ein Landwirt, der viel mit Schafen verkehrt, bringt im Frühling seine drei Schafe zu einer Heerde von einigen hundert Stück. Er sieht sie den Sommer über nie mehr. Im Herbst holt er sie. Schon auf 200 m — zweihundert Meter — Distanz erkennt er sofort seine drei Schafe aus den übrigen heraus! — — —

»Auswendigzeichnen ist die Selbstkontrole unserer Auffassung, die kritische Prüfung unserer Beobachtung und das direkte Zeichnen nach der Natur ist eine Schule des bewufsten Sehens. Hiemit sind gewifs alle Zeichenlehrer einverstanden; aber sehr weit werden die Meinungen auseinandergehen, wenn es sich um die Fragen handelt, ob jede Schule, also auch die Elementarschule, die Aufgabe hat, ihre Schüler zu diesem bewufsten Sehen zu bilden, ob alle Schüler in dieser Weise zweckdienlich unterrichtet werden können und ob die Aneignung der Fähigkeit dieses bewufsten Sehens auch für alle Menschen nützlich und notwendig ist.

Jeder Mensch wird nur jene Dinge und Erscheinungen genau betrachten, welche in ihm Interesse erwecken oder für welche er sich seiner Neigung gemäfs oder aus praktischen Gründen interessieren mufs. — Nicht durch vieles Zeichnen gewinnt man eine sichere Beobachtung und die Fähigkeit, die Wahrheit bewufst zu sehen, sondern durch eingehendes Studium des Objektes, also durch ein zielbewufstes Zeichnen. Der Landschafter bewundert die herrliche Beleuchtung, die seltene Wolkenbildung, weil sein Auge speziell für solche Eindrücke empfänglich und sein künstlerischer Sinn dafür gebildet ist und weil er wegen der Verwendung in seinen Bildern auch praktisches Interesse an solchen Erscheinungen hat; der Tiermaler, der im bewufsten Sehen ebenso geübt ist, schenkt den Erscheinungen in der Luft und den Veränderungen in der Pflanzenwelt wenig Beachtung; sein Blick richtet sich auf die Lebensweise und Bewegungen gewisser Tiere, deren Bilder er lebenswahr entwerfen will. Der Geologe sieht die Mineralien, die Strukturbesonderheiten, die Schichtfaltungen oder die versteinerten Reste von Pflanzen und Tieren im Gesteine während seiner Wanderung nicht deswegen, weil er viel gezeichnet hat, sondern weil sein Auge durch das Spezialstudium ebenso ausgebildet wurde, wie das Auge des Entomologen, der sofort an den Raupen und Schmetterlingen Merkmale entdeckt, welche der Nichtfachmann dann erst sieht, wenn er darauf aufmerksam gemacht wird. — Dieses bewufste Sehen erlangt man bekanntlich aber auch ohne die Kunst des Zeichnens. Wenn der Naturwissenschaftler alles zeichnen müfste, was in den Bereich seines Studiums gehört, dann würde sein Wissen ziemlich beschränkt bleiben.

Auch Personen, welche nicht zeichnen, haben scharf und bewufst sehen gelernt. Der Schuhmacher erkennt auf den ersten Blick die Preiswürdigkeit des Leders; der Holzhändler bestimmt mit Sicherheit Alter und Güte des Holzes und unsere Hausfrauen beweisen bei ihren Einkäufen ein vor-

trefflich geschultes Auge; nichts entgeht ihren Blicken. Solche Beispiele ließen sich noch viele anführen.

Wer also aus irgend einem Grunde Interesse für einen Gegenstand hat, wird denselben auch richtig betrachten und bewußt sehen lernen ohne daß er zeichnen kann. Es gibt Berufsarten, in welchen das Zeichnen angenehm und nützlich ist und solche, in welchen es unumgänglich nothwendig ist. Wenn gewisse Handwerker, Ärzte, Naturforscher u. s. w. nicht zeichnen können, dann ist ihre Bildung mangelhaft, aber nicht deshalb, weil sie das bewußte Sehen vernachlässigt haben, sondern aus dem Grunde, weil sie etwas nicht gelernt haben, das einen Bestandteil ihres Berufes bildet. — Es ist nun ganz natürlich, kann nicht anders sein und wird immer so bleiben, daß dem Fachmann etwas sofort in die Augen springt, was der Nichtfachmann nach vorausgegangener Erklärung erst sieht; dieses Aufmerksammachen und Öffnen des geistigen Auges bedarf der Intelligente ebenso, wie der minder Begabte. — Der Schusterlehrling, welcher auf dem Bilde des Apelles den Stiefel tadelte, wird vermutlich wenig gezeichnet haben, allein sein an das Praktische gewöhnter Blick ließ ihm einen Fehler finden, der dem Künstler vielleicht verborgen geblieben wäre.

Heim meint, weil das humanistische Gymnasium die Naturentfremdung und die Verkümmerung des bewußten Sehens befördere, so sei es gut, wenn der Jüngling irgend einen Sammeltrieb habe, ein Handwerk als Nebenbeschäftigung oder einen Sport treibe, der ihn auf die Naturbeobachtung führe.

Nun gestatten es aber unsere Schulverhältnisse und die an die Jünglinge gestellten Anforderungen durchaus nicht, derartige Nebenbeschäftigungen oder Sport zu treiben, auch wäre der Nutzen derselben ein ziemlich zweifelhafter, denn das Auge würde nur nach einer gewissen, dem jeweiligen Interesse entsprechenden Richtung hin geübt werden.

Mit denselben geistreichen Redensarten wie Hirth verwirft auch Heim das Zeichnen als Dressur zu schönen Darstellungen, die technische Fertigkeit, das Zeichnen nach Ornamenten und Gipsabgüssen. — Ein Hauptübel des auf unrichtige Basis gestellten Zeichenunterrichtes glaubt er in der Anwendung der geraden Linie gefunden zu haben, die weder in unserer Hand liege, noch in der Natur so leicht zu finden sei.

Es ist für den Zeichenlehrer höchst nebensächlich, ob er seinen Unterricht mit der geraden oder gebogenen Linie beginnt und krumm werden bei den Anfängern ohnehin ja die meisten Linien. Die gerade Linie wird bloß deshalb

beim Anfang des Unterrichtes in Anwendung gebracht, weil sie dazu dient, das Papier einzuteilen und den Schüler an Ordnung zu gewöhnen; auch sind beim Entwerfen einer Zeichnung Hilfslinien notwendig, welche aber gerade sein müssen. Ein Anfang mufs bei jedem Unterricht gemacht werden und ein Fortschreiten vom Leichten zum Schweren nach der synthetischen Methode darf man nicht umgehen. Dem Kinde ist die krumme Linie nicht verständlicher als die gerade und wenn dasselbe leichter die Umrisse von einem Apfel oder von einem vogelähnlichen Gegenstand zeichnen kann, als ein Rechteck, so sind dies keine aus richtigem Sehen entstandenen, sondern nur Kinderzeichnungen.

Jeder Mangel an Kenntnis einer Sache zieht immer falsche Vorstellungen und falsche Urteile nach sich, welchen schliefslich oft in übertriebenster Weise durch schwulstige Redensarten und grundlose Behauptungen Ausdruck verliehen wird.

Mit vollständiger Ignorierung der Wichtigkeit der Perspektive und Schattenkonstruktion schreibt die Pädag. Zeitschrift: »Was für einen Gewinn hat aber derjenige, der mutig den ganzen Unterricht durchmacht, der weiter Perspektive, Schattenkonstruktion etc. getrieben hat, wie sieht der dann die Natur an? Er beachtet den Ochsen am Gasthofschild, nicht aber den lebenden; er zeichnet den »Güggel der Windfahne auf dem Kirchturm ab, nicht aber den stolzen, farbenprächtigen Hahn. Bei einem Besuch in Zürich fällt ihm der Rofskopf am Hause eines Sattlers auf, nicht aber der englische Renner, bewundert er die Schwäne aus Bronze, nicht aber diejenigen auf der Limmat, die Löwen, die Wasser sprudeln, nicht aber die lebenden in der Menagerie.« — Die häfslichste Verzerrung der Wahrheit tritt uns in diesen Aufstellungen entgegen. Es ist gewifs allbekannt, welch grofses Interesse besonders Kinder an allen lebenden Wesen haben; nichts in der Natur erregt so sehr ihre Aufmerksamkeit, als gerade die Tiere. Wenn die Frühlingsboten, die Staren, Schwalben, besonders aber die Störche sich wieder eingefunden haben, bringt ihnen Jung und Alt die freudigsten Grüsse entgegen. Welches Leben erst kommt durch eine Menagerie in die Kinderwelt! — Auch die Schweiz. Lehrerzeitung bemerkt recht naiv: dafs derjenige, welcher den Zeichenunterricht nach der gegenwärtig herrschenden Methode durchgemacht habe, nicht einmal imstande sei, ein ordentliches Tannenbäumchen oder ein Häslein zu zeichnen. — Um die vollständige Unkenntnis der thatsächlichen Umstände, auf welcher dieser Vorwurf basiert, beweisen zu können, müfste ich weit über den Rahmen dieser Abhandlung hinaus-

greifen und ein Kapitel über Landschafts- und Tierzeichnen schreiben. Es sei deshalb in aller Kürze nur bemerkt, dafs gerade der Baumschlag ein sorgfältiges Studium erfordert, um die charakteristischen Merkmale der verschiedenen Bäume auf dem Bilde hervortreten lassen zu können, damit der Beschauer sofort weifs, ob die Zeichnung eine Tanne oder eine Föhre darstellt. Dazu gesellt sich noch die Schwierigkeit der Zeichenmanier, welche der Zeichner nach vieljähriger Übung sich erst selbst bilden mufs.

Das Tierzeichnen erfordert ebenso, wie das Zeichnen der menschlichen Figur, Studium der Anatomie, der Verhältnisse, Bewegungen und der Physiognomie des betr. Tieres. Eine tierähnliche Zeichnung mit recht langen Ohren (Löffeln) und langen Hinterläufen, welche ein Häslein vorstellen soll, hat denselben Wert, wie der Schneemann in der Plastik. Jedes Tier, jede Pflanze erfordert bei der Darstellung eingehendes Studium nach innen und aufsen; wird dieses aber unterlassen, dann ist selbst der berühmteste Bildhauer oder Portraitmaler nicht befähigt, ein Häslein richtig zu zeichnen.

Einige jüngere Kollegen, welche wegen zu kurzer Wirksamkeit eine sichere Unterrichtsmethode sich noch nicht aneignen konnten, haben in den Hirthschen Ideen ein neues Heilserum zu erblicken geglaubt. Sie liefsen einen ausgestopften Vogel oder ein anderes Tier aus dem Naturalienkabinet abzeichnen, dürften über die Resultate des flotten, künstlerischen Skizzierens aber nicht sonderlich erfreut gewesen sein und werden schliefslich auch die Überzeugung gewonnen haben, dafs es sehr leicht ist, neue Ideen zu entwickeln und geistreich scheinende pädagogische Exkursionen auf fremden Berufsgebieten zu unternehmen; dafs dagegen aber die verschiedenartigsten Bedenken überwunden werden müssen, wenn es sich um eine Neuerung im Unterrichtswesen handelt, welche nach mehreren Seiten hin Rücksichten zu üben hat.

Dafs die unreifen Ansichten der Reformatoren oft sehr weit auseinander gehen, finden wir auch hier wieder bestätigt. Heim erklärt die Übungen aus geradlinigen Figuren für schädlich und Hirth verlangt, dafs die Schüler einen vom Lehrer an die Tafel gezeichneten Strich aus der Entfernung an einem Strohhalm und vermutlich an einem geraden, oder an einem Stricke angeben, wie sie nach ihrem Augenmafs die Länge des Striches abschätzen. Am liebsten würde er schon den Kleinen einen Centimetermafsstab in die Tasche geben, damit sie sich frühzeitig an das Mafsnehmen gewöhnen. Was also der Lehrer verbietet, weil es die Übung des Auges und das Richtigsehen beeinträchtigt, wird hier als mustergültig empfohlen!

Bei einem facultativen Zeichenunterricht mit nur sehr gut befähigten Schülern können ja Versuche gemacht werden, um denselben recht anregend zu gestalten, die künstlerischen Anlagen jedes Einzelnen zu wecken und ihn einer immer höheren Vervollkommnung und Ausbildung entgegen zu führen. Das Letztere ist besonders Aufgabe der Fachschulen, welche sich auch zu einer hohen Blüte entfaltet haben. Wie aber schon die ganze Organisation einer solchen Lehranstalt von der einer Elementarzeichenschule sich wesentlich unterscheidet, so verfolgt auch die gesamte Thätigkeit in ihr andere Ziele. Hier werden die Schüler zum Zeichnen nicht mehr gezwungen, sondern sie arbeiten mit freiem Willen und aus Freude für ihren künftigen Beruf. Der Kampf ums Dasein eröffnet ihnen eine Perspektive mit den Hauptpunkten: Strebsamkeit und Tüchtigkeit; diese müssen sie stets als Augpunkte betrachten, wenn ihr zukünftiges Wohl begründet werden soll. Auch die stramme Disziplin, ohne welche an den Elementar- und Mittelschulen ein gedeihliches Wirken nicht denkbar ist, kann an den Fach- und Privatschulen teilweise umgangen werden, weil hier der Verkehr zwischen Lehrer und Schüler ein freierer und die Arbeit eine ateliermäfsige ist.

Bei der Besprechung pädagogischer Fragen haben also stets fachmännische Kenntnisse und Erfahrungen die Basis zu bilden. Jede Neuerung, auch wenn sie im ersten Augenblick sogar hochinteressant erscheint, mufs sorgfältig geprüft werden, ehe eine Änderung vorgenommen wird. Das Unterrichtsgebiet eignet sich am allerwenigsten zu einer Versuchsstation hochfliegender Ideen, besonders aber dann nicht, wenn dieselben einem zu eng begrenzten Erfahrungskreise entsprungen sind und die methodische und allgemein nützliche Bildung aller Schüler aufseracht lassen.

Das Interesse, welches der allgemeine Zeichenunterricht zu wecken hat, mufs immer ein unmittelbares sein und dieses legt seinem Gegenstande an sich einen Wert bei. — Ein mittelbares Interesse dagegen wird die Erreichung des Unterrichtszweckes gefährden, weil es zu einer leicht in Egoismus ausartenden Einseitigkeit führt. Das mittelbare Interesse zu fördern, ist Aufgabe des Einzelunterrichtes und der Fachschulen. Der Elementarunterricht im Zeichnen mufs auch ein erziehender Unterricht sein und dieser hat es in jedem Fache nur mit dem Elementaren und Fundamentalen zu thun. Der einseitige Fachmann oder gar ein Nichtfachmann wird zu dieser Erfahrung und Erkenntnis nie gelangen.

Dr. N. Kurt gegen E. von Hartmann.

Von Dr. ***.

(Schlufs.)

II. Eduard von Hartmanns Lehre von der menschlichen Freiheit.

Dr. Kurt, der nach seinem eigenen Bekenntnis früher selbst lange Zeit ein vollüberzeugter Anhänger der indeterministischen Lehre von der Freiheit und der Verantwortlichkeit des Menschen war, der aber durch spätere Bedenken und Zweifel, die in ihm dieser Lehre gegenüber aufstiegen und im Laufe erfahrungsschwerer Jahre immer mächtiger anschwollen, schliefslich mit unwiderstehlicher Gewalt auf den entgegengesetzten Standpunkt gedrängt wurde, hält es nun, nachdem er sich von dem weitverbreiteten keineswegs harmlosen Vorurteil befreit fühlt, für seine unabweisbare Gewissenspflicht, zu dieser wichtigen, aber durch Philosophen und Theologen vollständig umnebelten Menschheitsfrage entschieden Stellung zu nehmen und im Namen der Wahrheit und des Rechts der deterministischen Lehre zum Siege zu verhelfen, zumal diese Lehre, richtig aufgefafst, mehr als irgend eine berufen ist, den Menschen zu den erreichbaren Höhen der Sittlichkeit zu führen.

Kurt steht übrigens nicht allein da als Verfechter der deterministischen Lehre; er kann sich auf bedeutende Denker der ferneren und jüngsten Vergangenheit wie der Gegenwart, auf den geistesgewaltigen Spinoza, auf Hobbes, Hume, Priestley, Voltaire, Schelling, Schopenhauer, Feuerbach und Häckel berufen. Er will nun nicht etwa eine neue Basis für die deterministische Lehre, deren Grundgedanken ja für alle Zeiten feststehen, schaffen, sondern sich lediglich damit begnügen, eine möglichst anschauliche und überzeugende, auf unzweifelhafte Erfahrungsthatsachen begründete Beweisführung zu erbringen und die zahlreichen Scheingründe der Gegner zu widerlegen, wie er dies bereits mit schönstem Erfolge in seinen Schriftchen

»Willensfreiheit?« und »das Freiheitsdogma in seinen neuesten Gestaltungen« gethan.

Kurt weist zunächst auf die sonderbare Thatsache hin, dafs Hartmann in seiner »Philosophie des Unbewufsten« Gedanken ausspricht, die lediglich auf der Basis der deterministischen Lehre möglich sind, und dann in seiner »Phänomenologie des Bewufstseins« das Kunststück ausführt, »unter der Firma des Determinismus thatsächlich den Indeterminismus auf den Schild zu erheben«.

Und in der That! Kann man sich einen schrofferen Widerspruch denken als den, wenn Hartmann in der erstgenannten Schrift sagt, dafs auch der ernsteste Vorsatz wie Spreu zerstiebe an der That, wo erst der wahre Wille aus der Nacht des Unbewufsten hervortrete, um dann in der »Phänomenologie des Bewufstseins« zu behaupten, der auf das Sittliche gerichtete Wille müsse mit derselben Leichtigkeit das aus dem psychologischen Prozefs hervorgehende die Handlung bestimmende (!) Wollen zu beeinflussen imstande sein, als der Maschinist durch einen Druck mit seiner schwachen Hand auf den Stellhebel die von tausendfach stärkerer Kraft getriebene Maschine nach seinem Willen bald vorwärts, bald rückwärts sich bewegen oder zum Stillstand gelangen lassen könne?

In der Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik 99. Band, 1. Heft 1892 veröffentlichte Kurt schon einen Artikel unter dem Titel »Die Selbstzersetzung der Verantwortlichkeitstheorie Eduard von Hartmanns«, in der er die offenkundigsten Widersprüche in den Hartmannschen Schriften bezüglich der Freiheitstheorie nachweist.

Kurt schlofs dort seine Widerlegungen mit folgenden Worten: »Nicht also deshalb, weil innerhalb der Determination Freiheit existiere, ist der Mensch zurechnungsfähig und sittlich, sondern weil die bezüglichen ursächlichen Faktoren in solcher Weise mit gesetzmäfsig zeugenden Kräften ausgerüstet sind, dafs sie Geist und Sittlichkeit hervorrufen müssen, und zwar in hohem Grade, wenn die geistigen und sittlichen Anlagen, sowie die mannigfachen beeinflussenden Verhältnisse günstige sind, — in niederem Grade, wenn das Gegenteil der Fall ist. Wäre es aber möglich, dafs die gesetzmäfsig entwickelten Kräfte des Geistes und der Sittlichkeit unter normalen Verhältnissen nicht kraft ihrer selbst entsprechend vernünftig und sittlich wirkten, d. h. gar nicht oder in geringerem Grade als demjenigen, bis zu welchem die geistig-sittliche Ausbildung thatsächlich gediehen ist, so würde der Mensch ein plan- und zielloses, zerrüttetes, unerziehbares, kurz: unzurechnungsfähiges Wesen sein«.

Indem nun Hartmann diesen Artikel in Band 101, Heft 1 des Jahrg. 1893 derselben Zeitschrift durch die Abhandlung »Unterhalb und oberhalb von gut und böse« einer direkten und indirekten Widerlegung zu unterziehen versucht, entwickelt er eine neue Theorie der menschlichen Freiheit, die, obwohl äufserst geistreich insceniert, dennoch an der Macht der Thatsachen zersplittern mufs.

Nach Hartmann begegnet man einer dreifachen Stellung zur Sittlichkeit: dem naturalistischen, dem moralistischen und dem supranaturalistischen Standpunkte. Der naturalistische Standpunkt leugnet konsequenterweise jede Verantwortlichkeit, weil alles Wollen rein natürlich bestimmt ist; der moralistische verabsolutiert die Verantwortlichkeit und will sich deshalb die absolute indeterministische Freiheit der Entschliefsung nicht rauben lassen; der supranaturalistische läfst wiederum die Verantwortlichkeit des Menschen verschwinden, aber nicht in der natürlichen Determination unter-, sondern in einer mystischen Freiheit Gottes aufgehen; er wirft die Verantwortlichkeit auf den Gott zurück, der in ihm will und aus ihm handelt«.

Hartmann unterscheidet demgemäfs drei Sittlichkeitssphären: die untersittliche, die sittliche und die übersittliche. Allein jede dieser drei Stellungen zur Sittlichkeit sind nach seiner Behauptung für sich betrachtet einseitig. »Sie müssen vielmehr durch eine Vereinigung der drei Sphären in einander verschmolzen werden; erst dadurch wird eine Verantwortlichkeit begründet«. Verantwortlichkeit und Determination schliefsen einander keineswegs aus, ja erstere ist überhaupt nur auf deterministischer Grundlage möglich (!). »Die Determination darf nur nicht eine Determination von aufsen, sondern mufs eine solche von innen, eine autonome Selbstbestimmung sein, wenn sie Verantwortlichkeit tragen soll«. Aus der Wesenseinheit und Funktionsidentität zwischen Gott und Mensch ergiebt sich, dafs die göttliche Gnade zugleich konstituierender Bestandteil des menschlichen Individualgeistes als solcher und des Menschen allereigenste Gesinnung zugleich Funktion Gottes sein kann. Daraus wieder ergiebt sich nicht Fremddetermination, sondern Selbstdetermination des menschlichen Willens, welch letztere als Grundlage der Verantwortlichkeit anzusehen ist. »Aber nur als voller und ganzer Mensch, d. h. im Besitze aller seiner Geisteskräfte und im Zustande der Entwickelungsreife ist der Mensch sittlich verantwortlich«. Man könnte dies auch so ausdrücken, dafs er nur als »Gottmensch« verantwortlich sei. »Gott als Gott

im Gegensatz zum Menschen steht über dem Begriff der Verantwortlichkeit, wie der Mensch als gottentleerter Mensch unter demselben steht. Verantwortlich ist Gott nur in seiner funktionellen Einschränkung zu diesem bestimmten Menschen oder als konkret-individueller Menschgott. Verantwortlich ist der Mensch nicht als Mensch in seiner natürlichen Individualität, sondern als funktionelle Einschränkung Gottes, als Gottmensch. Der Gott, auf den der Mensch seine Verantwortlichkeit abwälzen könnte, ist er selbst als dieser Mensch; die Verantwortlichkeit bleibt auf ihm sitzen, denn er ist ja weiter nichts als dieser so eingeschränkte Gott«. So weit Hartmann.

Nachdem Kurt in knapper und doch äufserst überzeugender Weise die Versuche, die von anderer Seite zur Rettung der Verantwortlichkeit gemacht worden sind, durchgängig als verfehlt dargestellt hat, wendet er sich in eingehenderer Weise gegen die in Vorstehendem angedeutete Verantwortlichkeifstheorie Hartmanns.

Wer die streng gesetzmäfsige Entwickelung und Wirkung der intellektuellen und Gemütskräfte anerkennt, wie dies Hartmann thut, hat kein Recht von Freiheit und Verantwortlichkeit zu reden. Der Charakter des Gesetzmäfsigen schliefst die Durchbrechung des gegebenen Zusammenhanges der wirkenden Kräfte, sie seien die niedrigsten oder die höchsten, sie seien natürlich, sittlich oder übersittlich, absolut aus. Jede gegenwärtige Wirkung, jede Zustandsveränderung ist ein Produkt der unmittelbar vorausgegangenen, dem gegenwärtigen Handlungsmoment unerreichbaren, weil vergangenen Wirkungsäufserungen. Dieser Regressus kann rückwärts fortgesetzt werden bis hinauf zu der absoluten, einheitlichen, allumfassenden und alldurchdringenden Ursache, vor deren Erklärung der grübelnde Menschengeist gut thut, Halt zu machen, deren Bedeutung aber, so viel steht sicher, in ihren über alles menschliche Begriffsvermögen erhabenen höchsten Eigenschaften wurzelt. Die Wirkungskraft des Absoluten ist eben deshalb nichts weniger als bedingungslos, denn diese Eigenschaften müssen so beschaffen sein, falls das Absolute nicht ein anderes sein soll; es kann deshalb nicht einmal von »Freiheit im Absoluten« die Rede sein. Doch selbst, wenn das Absolute als solches frei wäre, so wäre es doch gezwungen, bei seinem »direkten Eingreifen in die Prozesse des Organismus« sich zu äufsern gemäfs der eigentümlichen Beschaffenheit des betreffenden Organismus, was nichts anderes als gesetzmäfsiges Reagieren ist. Alle Vorgänge auf psychischem wie physischem Gebiete spielen sich ausnahmslos in der Zeit ab; sie geschehen

nach Gesetzen, die auf dem kontinuierlichen ununterbrochenen Zusammenhang der Dinge beruhen, die keine Sprünge und Abweichungen zulassen, weil Gesetz und Willkür die unvereinbarsten Gegensätze sind.

Wenn auch zugegeben werden mufs, dafs das Absolute auch noch andere Zwecke verfolgt als solche, die wir als sittliche erkennen, so ist man deshalb doch nicht im mindesten berechtigt, dem Absoluten »übersittliche« Eigenschaften anzudichten. Von Übersittlichkeit kann man nur dann reden, wenn man darunter die in Gott unendlich gesteigerte Sittlichkeit versteht, die aber dann nichts anderes ist, als lautere höchste Sittlichkeit selbst. Die Sittlichkeit in reinster Form läfst eine weitere Steigerung nicht zu. Wäre also der Mensch verantwortlich, so müfste Gott um so mehr verantwortlich sein. Die erstere Annahme ist aber eben so unhaltbar wie die andere. Die sittliche Potenz im Menschen ist vornehmlich begründet in bestimmten unerklärlichen Gefühlsströmungen, wie Mitleid, Liebe, Treue, Ehre, die den in uns unbewufst wirkenden organisch-psychichen Verbindungen in mannigfachster Weise und in verschiedenartigster Stärke entspringen. Ohne solche Gefühle ist Sittlichkeit ein leerer Wahn, mit ihnen ist die Hauptbasis der Sittlichkeit gegeben.

Der von edlen Gefühlen durchdrungene Mensch würde sogar aus tiefinnerstem Impulse sittlich zu handeln gezwungen sein, wenn es denkbar wäre, dafs Gott die Sittlichkeit bestrafe.

Wie aber bei Gott keine übersittlichen Funktionen gefunden werden können, ebensowenig sind dieselben beim Menschen vorhanden, wenn auch ethisch-religiöse Gesinnungen überhaupt selbstverständlich an ihm erkannt werden müssen. Das Abhängigkeitsbewufstsein, also Schwäche und Furcht, sowie die mehr oder weniger zutreffende denkende Betrachtung der Dinge führt den Menschen allmählich notwendig zur Gottesidee, die nach dem Grade der Erfahrung, des Wissens, der Intelligenz, sowie nach Mafsgabe der Intensität des Gemütslebens in mannigfachser Weise variiert und daher auch die verschiedensten Rückwirkungen auf die Weiterentwickelung des menschlichen Geistes und Gemütes hat. Immer aber setzt die Entstehung der Gottesidee neben der erforderlichen Erkenntnis ein dafür empfängliches Gemüt voraus, wie ein edler Gemütsfond auch die *conditio sine qua non* ist für die Entwickelung wirklich sittlicher Gesinnung.

Wenn v. Hartmann behauptet, das Sittliche entstehe durch die Einwirkung des Übersittlichen auf die natürlichen Entwickelungsreihen, so mufs das Übersittliche tief empfänglich

für alle sittlichen Gebote, so mufs es ein lebendiger thatkräftiger Sittenimperativ sein. Ist es das, so ist nicht einzusehen, warum es erst auf dem zwecklos schwierigen Wege der Ausformung und Ethisierung natürlicher Funktionen sich sittlich gestalte, anstatt vernünftigerweise als konkret-individuelle, bereits fertige ethische Kraft unmittelbar in reinster Form sich zu manifestieren.

Durch gegenseitige Durchdringung des Übersittlichen und Natürlichen, die beide nach Hartmann unverantwortlich sind, soll dennoch Sittlichkeit und damit Verantwortlichkeit entstehen. Es ist durchaus unerklärlich, wie durch das Zusammenwirken zweier unverantwortlichen Funktionen eine Eigenschaft entstehen soll, deren Charakter das reine Gegenteil der beiden bildenden Instanzen ist. Es kommt offenbar nur darauf an, ob und inwieweit im gegebenen Falle Sittlichkeit entwickelt ist, um sittlich wirken zu können, denn nur und lediglich aus sittlichen Motiven kann eine sittliche Handlung erfolgen. Ist aber Sittlichkeit zureichend entwickelt, so mufs die entsprechende Wirkung unausbleiblich eintreten — wenn nicht, so mufs die gewünschte Wirkung versagen. Ein mangelhaftes Produkt ist auch auf dem Gebiete der Sittlichkeit auf einen unvollkommenen Bildungsprozefs zurückzuführen. Die Ursache des unvollkommenen Prozesses mufs dann aber entweder in Unvollkommenheit der übersittlichen Funktion oder in dem zu starken Widerstande der natürlichen Funktion gesucht werden. Das mangelhafte Produkt jener mangelhaften angeblich unverantwortlichen Kräfte aber als verantwortlich zu erklären, wäre ebenso widersinnig als ungerecht und gefühlsempörend.

Nach Hartmann mufs lediglich aus dem Wesen der sittlichen Gesinnung, stamme sie woher sie wolle, das Freiheitsproblem erschlossen werden, und zwar um so mehr, als nach seiner Behauptung die Verantwortlichkeit nicht etwa schon als intelligible Ursache existiert hat, sondern erst in und mit der Sittlichkeit entstanden ist. Damit stellt er sich aber praktisch auf den Standpunkt, den die wirklichen Deterministen bereits eingenommen haben, denn diese sind von der hohen Bedeutung entwickelter Sittlichkeit durchaus überzeugt, aber sie beweisen zugleich, dafs Entstehung und Wirksamkeit der Sittlichkeit ebenso unwandelbar gesetzmäfsig bedingt und notwendig sind, wie die natürlichen Triebe aller Arten und die der nichtethischen Charaktereigenschaften. Hier liegt für das sittliche Gebiet der Schwerpunkt der ganzen Freiheits- und Verantwortlichkeitsfrage. Mufs die Frage: Ist es möglich, dafs im gegebenen Entscheidungsmoment eine Entscheidung anders hätte ausfallen können,

als sie unter den waltenden Verhältnissen, d. h. bei diesem Charakter, bei dieser Erfahrung und Intelligenz, sowie bei bestimmten äufseren Motiven thatsächlich ausgefallen ist? verneint werden, so giebt es weder Freiheit noch Verantwortlichkeit im philosophischen Sinne. Da Kurt in seinen übrigen Schriften die unumstöfslichsten Beweise für dieses negative Ergebnis erbracht hat, beschränkt er sich an dieser Stelle darauf, einen merkwürdigen Versuch Hartmanns in der „Religion des Geistes“, das Gegenteil nachzuweisen, einer näheren Betrachtung zu unterziehen.

In genannter Schrift macht Hartmann zur Voraussetzung der Verantwortlichkeit das Bewufstsein, dafs man auch anders hätte handeln können. Doch ist seiner Behauptung nach das Auch-anders-können weder ein bedingungsloses, wie der Indeterminismus meint, noch ein blofs von aufsen bedingtes, wie der Fatalismus behauptet. Diese Vorraussetzung der Verantwortlichkeit ist das Bewufstsein, dafs ich unter den gegebenen äufseren Umständen auch anders hätte handeln können, wenn (!) ich die in mir liegenden Triebe geschickter verwertet hätte, welche geeignet waren, solche Triebe zu motivieren oder kräftiger zu motivieren. Da nun der die jeweilige Entscheidung mitbedingende Bewufstseinsinhalt, teilweise vom Willen abhängig ist, so mufs man (nach Hartmann) sagen, ich hätte anders handeln können, wenn ich rechtzeitig den aktuellen Willen gehabt hätte, die zu dem Andershandeln notwendigen motivierenden Vorstellungen ins Bewufstsein zu rufen. Da aber der aktuelle Wille wieder zumteil von dem Grade der Aufmerksamkeit und Wachsamkeit abhängt, so kann man ferner auch sagen, ich hätte anders handeln können, wenn ich besser auf der Hut gewesen wäre, wenn ich bei gleicher latenter Willensrichtung zur Herbeiführung einer Entscheidung in bestimmtem Sinne daran gedacht hätte, dafs sich eine Gelegenheit zur Bethätigung dieser Willensrichtung darbieten könne und werde. Der Umstand, dafs man später oft genug wünscht, anders gehandelt zu haben, zeigt mir, dafs ich jetzt ein solcher bin, welcher unter gleichen Umständen anders handeln könnte und würde, und eben deshalb genügt auch das Bewufstsein, dafs ich damals anders hätte handeln können, wenn ich damals in dem Zustande gewesen wäre, in dem ich jetzt bin, das Gefühl der Verantwortlichkeit zu erklären und zu rechtfertigen.

Aus diesen Darlegungen geht deutlich hervor, dafs Hartmann seine Verantwortlichkeitstheorie im Grunde genommen auf nichts weiter zurückführt als auf einen unbewufsten Denkdefekt. Also weil das Denken mangelhaft,

weil der Mensch nach der betreffenden Richtung hin beschränkt war, deshalb ist er verantwortlich für nicht vorhergesehene Folgen, für mangelnde Aufmerksamkeit, während Aufmerksamkeit doch erst dann entstehen kann, wenn man von der Wichtigkeit einer Sache im allgemeinen durchdrungen ist. Der Umstand ferner, dafs man später weifs, anders haben handeln zu können, wenn man damals in dem Zustande gewesen wäre, in dem man jetzt ist, genügt durchaus nicht, das Verantwortlichkeitsgefühl zu erklären, denn die spätere Entwickelung ist nicht die frühere, sie ist bedingt durch den Grad der Ausbildung des gesamten leiblichen und geistigen Organismus, durch Erziehung, Ernährung, Boden, Klima u. s. w.

Wenn endlich Hartmann zur Unterstützung seiner Behauptung ins Feld führt, dafs man zur weiteren Voraussetzung der Verantwortlichkeit die volle geistige Entwickelungsreife, den »vollen und ganzen Menschen« machen müsse, so ist auch dieser Rettungsversuch verfehlt, denn der Vollkommenheit, die jener Idealmensch erreicht hat, kann ebensowenig Freiheit und Verantwortlichkeit vindiciert werden, wie jedem vorhergehenden Grade der sittlichen Entwickelung, denn sie ist ebenso von einer Reihe wichtiger unerläfslicher Vorbedingungen abhängig, wie diese. Sittliche Vollkommenheit entwickelt sich auch durchaus gesetzmäfsig und mufs dem entsprechend gesetzmäfsig wirken. Hierfür spricht ja auch der Umstand, dafs ein Mensch mit hochentwickelten moralischen Eigenschaften gar nicht imstande ist, schlecht zu handeln, weil er sich dank der hohen aber gesetzmäfsig und notwendig vor sich gegangenen sittlichen Entwickelung sich zu dem Unsittlichen in so schroffem Gegensatze befindet, dafs er dieses nicht wollen kann. Überdies sind die Ausdrücke »voller und ganzer Mensch«, »geistige Entwickelungsreife« äufserst relative, ja nichtssagende Begriffe. Ihr Inhalt ist in den verschiedenen geschichtlichen Stadien des Völkerlebens den gröfsten Wandlungen unterworfen gewesen und wird sich fortgesetzt verändern, wie er ja selbst bei Zeitgenossen derselben Nation, ja unter Gliedern derselben Familie äufserst verschieden sein kann. Selbst unter den allergünstigsten Verhältnissen ändert sich der geistlich-sittliche Mensch fortwährend. Wann nun kann man von ihm verlangen, dafs er ein »voller und ganzer Mensch« sei? Im dreifsigsten, vierzigsten oder fünfzigsten Lebensjahre? Dies wird wohl kaum zu entscheiden sein, und die ganze Verantwortlichkeitslehre E. v. Hartmanns schrumpft zusammen auf den armseligen juristischen Begriff der »Zurechnungsfähigkeit«.

Dem Andenken Rudolf Hocheggers.

Dem Andenken Rudolf Hocheggers?

Ja! Denn es ist leider traurige Thatsache, die die geehrten Leser der »N. B.« vielleicht schon teilweise aus Tageszeitungen oder pädagogischen Wochenblättern werden erfahren haben, dafs der Träger dieses ihnen wohlbekannten und von ihnen geschätzten Namens am 6. Oktober d. J. in Innsbruck die Augen zum ewigen Schlafe geschlossen hat. Als ich die Nachricht von dem Ableben dieses arbeitsfreudigen Lehrers und Lehrerfreundes (zunächst brieflich) erfuhr, konnte ich sie schlechterdings nicht für wahr halten! Nun, sie ist es; schmerzerfüllt gehe ich daran, dem edlen Manne, dem Freunde meiner Person und meines Standes, ein kurzes Wort des Gedächtnisses nachzurufen.

Rudolf Hochegger hat nur ein Alter von 33 Jahren erreicht. Er war im Jahre 1862 in der schönen österreichischen Kaiserstadt geboren, wo sein Vater zuletzt Direktor des akademischen Gymnasiums war; dieser Mann hatte sich durch wertvolle Beiträge zur Geschichte des Unterrichtswesens in Europa, sowie durch seine Teilnahme an der Redaktion der Zeitschrift für die österr. Gymnasien um das Schulwesen verdient gemacht und wurde zum Regierungsrate ernannt. Viel zu früh starb er, und die Mutter siedelte mit ihren Kindern nach Innsbruck über, das diesen und ihr selbst die zweite Heimat wurde. Hier war es, wo Rudolf die mittleren und oberen Gymnasialklassen absolvierte und 1879 mit Auszeichnung die Maturitätsprüfung bestand. An der Innsbrucker Universität besuchte Hochegger nun philologische und philosophische Vorlesungen, mit Vorliebe die letzteren, und 1883 wurde er zum *Dr. phil sub auspiciis Imperatoris* promoviert. Darauf begab sich der junge Gelehrte nach Berlin, wo er von Meistern auf dem Gebiete der Anthropologie, Geschichte und Philosophie wertvolle Anregungen erhielt; am meisten Einflufs auf ihn übten wohl Lazarus, Paulsen, Steinthal und Dilthey aus. Nach seiner Rückkehr nach Innsbruck habili-

tierte er sich für Philosophie, und bald wurde ihm auch die *venia docendi* auf Pädagogik ausgedehnt. Da seine Mittel nicht allzu reichlich waren und auch seine verhältnismäfsig schwache Brust ihn hinderte, ein Lehramt an einer Mittelschule zu übernehmen, so trat er als Volontär an der Universitätsbibliothek ein, versah sein Amt einige Zeit ohne Besoldung, dann mit geringem Salär, bis er zum Beamten vorrückte. Im Jahre 1891 endlich erreichte er die ersehnte Universitätsprofessur, freilich weit hinten in der Bukowina. Anfangs fühlte er sich daselbst wohl fremd, aber bald fand er im Lehrkörper der Czernowitzer Hochschule und neben demselben eine Reihe von wackeren Männern, die den Eintretenden liebevoll aufnahmen und mit ihm einen kleinen und traulichen Freundeskreis bildeten, welcher unserm H. manche schöne Stunde bereitete. Als Hochegger so zu einer Lebensstellung gelangt war, führte er, frohen Lebensmutes voll, die in jeder Hinsicht vortreffliche Tochter einer angesehenen Innsbrucker Familie (von Finetti) als teure Gattin in seine neue Heimat. Dem glücklichen Ehe- und Herzensbunde gesellten sich zwei Kinder, ein Söhnchen und ein Töchterchen, zu, der Gegenstand der Fürsorge und Freude ihrer Eltern.

In diesem glücklichen Verhältnisse, auf diesem günstigen Boden war es nun, wo Dr. Rud. Hochegger, wie die Leser d. Bl. schon wissen, eine bewunderns- und schätzenswerte Thätigkeit entfaltete. Zunächst widmete er sein Denken und Forschen seinem Berufe, der ihm Freude bereitete, da seine Hörer, obwohl an Zahl nicht allzu grofs, sich durch Strebsamkeit auszeichneten, die sicherlich er selbst erst entfacht hatte, so dafs er nur erntete, was er gesäet. Aufserdem entfaltete H. eine staunenswerte litterarische Wirksamkeit. Schon als Privotdozent zu Innsbruck trat er unter die Mitarbeiter der jungen Zeitschrift: »Neue Bahnen« ein, und er ist einer der treuesten Freunde d. Bl. geblieben. Die beiden bedeutendsten Abhandlungen über »Individual- und Sozialpädagogik« und die »Bedeutung der Philosophie der Gegenwart für die Pädagogik« sind in den Jahrgängen 1891 und 93 erschienen. Im Sommer v. J. noch gab fast jedes Heft der »N. B.« Zeugnis davon, wie rührig H. war und wie er gerade dieses Blatt auszeichnete dadurch, dafs er durch dasselbe die Kinder seiner Mufse in die Öffentlichkeit führen liefs. — Seit Anfang des Jahres 1893 stand ich mit dem ausgezeichneten Manne und Gelehrten im Briefwechsel. Als im Januar 1893 seine grofse Arbeit über die Philosophie der Gegenwart begann, nahm ich Gelegenheit, Herrn Dr. H. meine Freude darüber auszusprechen, dafs er auch einem bislang viel ignorierten und doch hervorragenden deutschen

Denker (Frohschammer) seine würdigende Aufmersamkeit zugewandt habe. Seitdem ist mancher Brief und manche Karte zwischen Czernowitz (bezw. Innsbruck) und Dresden, d. h. zwischen ihm und des Unterzeichneten Wenigkeit gewechselt worden. In allen Briefen und Äufserungen Hocheggers spricht sich eine edle Gesinnung und Teilnahme aus; trotz seines reichen und tiefen Wissens war er ein Mann von höchster Bescheidenheit; er war von »zarter, fast weiblicher Empfindung«, und dies jedenfalls darum, weil in seiner Erziehung der mütterliche Einflufs der mächtigste war. In diesem letzten Punkte war unser »Freund« — wie er sich selbst bezeichnete — ein Nachbild Pestalozzis, wie ihn denn auch dieselbe Begeisterung für Volkswohl und Volksbildung und derselbe Seelenadel auszeichneten, die wir an dem grofsen Schweizer bewundern müssen! Ja, unser Hochegger war ein echter Jünger Pestalozzis unter den deutschen Hochschul-Lehrern, ein Freund und Förderer der Volksschullehrer und ihrer Bestrebungen, mit einem Worte: einer der »Besten«! So wollen wir ihn nennen! Weifs doch selbst Schiller keinen andern Namen für die Menschen, die er am höchsten schätzte! Unser H. war eine Natur, die wohl niemandem eine Bitte abschlagen wollte, abschlagen konnte! Und so ist es ohne Zweifel eine Wahrheit, wenn sein persönlicher und langjähriger Freund Dr. Jos. Perkmann schreibt: »Alle, die ihn kannten, trauern um den edlen Menschen«.

Wir trauern aber auch um den Pädagogen, der unserer Wissenschaft noch manchen schätzenswerten Dienst hätte leisten können, wie er es bisher gethan. Aufser dem, was H. in den »N. B.« veröffentlichte, schrieb er: Geschichtliche Entwickelung des Farbensinnes (1884). Über die Sprache und zur Entwickelungsgeschichte der Menschheit (1886). Über die platonische Liebe (1887). Über die Kulturaufgabe des Lehrers und die Notwendigkeit eines freien Lehrerstandes (1892). *Liber regum* (1892). Erinnern und Vergessen (1893). Über Blockbücher; Sonderdruck aus den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, herausgeg. v. Dr. Karl Kehrbach, IV. Jahrg. Heft 2 (1894). Über die Aufgaben des akad. Studiums mit besonderer Rücksicht auf die Bedürfnisse und Forderungen der Gegenwart; Sonderdruck aus der Zeitschrift für Philos. und Pädagogik, begr. v. Prof. Dr. W. Rein. (Langensalza 1894). Aufserdem trat Hochegger, einer Bitte von zwei Seiten nachgebend, in den letzten beiden Jahren als Mitarbeiter der Rheinischen Blätter ein, in denen er freilich nur zwei gröfsere Arbeiten publizieren konnte (Über Jak. Frohschammer; über die religiöse Bewegung der Gegenwart und die Schule).

Endlich mufs noch erwähnt sein, dafs H. als Mitarbeiter sich hatte gewinnen lassen für das »Enzyklopädische Handbuch der Pädagogik« von Prof. Dr. W. Rein-Jena und für die litterarische Zeitschrift: »Die Penaten«. In ersterer Eigenschaft verfafste er u. a. den Artikel: Evolutionismus und Pädagogik, den die Leipziger Lehrerzeitung — welche übrigens in Nr. 3 vom 23. Okt. d. J. einen kurzen Nachruf Hocheggers brachte — in Nr. 4 (S. 37) anzeigt mit der Bemerkung: »von dem leider so früh verstorbenen Prof. Hochegger«. Als Mitarbeiter und Förderer der »Penaten« behandelte H. in denselben hauptsächlich das Thema: »Die Kunst im deutschen Hause« in gediegener und geistvoller Weise.

In ganz besonderem Mafse hat sich unser Hochegger verdient gemacht um die »Freie Vereinigung für philosophische Pädagogik« (ständ. Nebenvers. der Allg. Deutschen Lehrerversammlung). Er gehörte zu den ideellen Gründern und den treuesten Mitgliedern, den eifrigsten Förderern dieser Vereinigung. Mit den 1894 in den »N. B.« begonnenen Referaten über die neuesten philosophischen Schriften und ihre pädagogische Seite lieferte er eine Arbeit, durch die er dem § 7 der Satzungen der Fr. V. f. phil. P. Genüge thun wollte. Er hatte im Sinne, diese verdienstliche Arbeit fortgesetzt zu leisten, wie er denn nach besten Kräften und mit liebenswürdigster Bereitwilligkeit zu vollbringen suchte, was seinen persönlichen oder litterarischen Freunden aus irgend einem Grunde zu thun unmöglich war. Wie sehr er der »Freien Vereinigung für phil. Päd.« mit ganzer Seele zugethan war, wie sehr er die junge Pflanzung zu fördern suchte, geht u. a. daraus hervor, dafs er vor 2 Jahren seine letzte und bekannteste Schrift über »Die Bedeutung der Philos. etc.« der Vereinigung widmete.

Es seien noch einige Stellen aus seinen herrlichen Briefen mitgeteilt, die uns den Mann und sein Streben um so höher schätzen, aber auch um so schmerzlicher vermissen lassen. Prof. Hochegger schrieb u. a. (Juni 1893): »Glück auf zum Gelingen! Ihre freundliche Nachricht hat mich sehr erfreut. In welcher Weise wurde die »Freie Vereinigung« organisiert? Haben Sie schon Satzungen entworfen? Der Schlufsaufsatz meiner Abhandlung über die Bedeutung der Philosophie der Gegenwart für die Pädagogik dürfte vielleicht die Ziele einer solchen Vereinigung ungefähr skizzieren. . . Anfänglich bin ich dafür, dafs wir bereits bestehende Zeitschriften für die Veröffentlichung von Aufsätzen unserer Richtung benützen.« (Juli 1893): »Hr. Kollege Meyer in Osnabrück schrieb mir, er sei nicht abgeneigt, die »Neuen Bahnen« unsern Absichten (mit)

dienstbar zu machen. Ich meine, wir sollten das mit Dank annehmen. M. leitet seine Zeitschrift vortrefflich und wird gewifs sein Bestes zu unserer Unterstützung thun«. (Dezember 1893): »Ich teile Ihnen gleichzeitig mit, dafs ich von 1894 an in den »Neuen Bahnen« Vierteljahrsübersichten über die wichtigste philosophisch-psychologische Litteratur, soweit dieselbe für die Pädagogik von Interesse sein kann, zu geben gedenke. Herr Rektor J. Meyer ist damit einverstanden. Er ist der Mann, welcher einem Mitarbeiter seiner Zeitschrift in jeder Weise behilflich und förderlich ist«. (April 1894): »Mit Freuden entnahm ich der »Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung«, dafs die »Freie Vereinigung f. phil. Päd.« in Westfalen grofsen Anhang gefunden. Wir haben also einen schönen Erfolg zu verzeichnen«. (Juni 1894): »Jhr Schreiben vom 7. d. M. brachte mir willkommene Kunde von dem Gedeihen der Freien Vereinigung f. phil. Pädagogik. So schreitet denn unsere Sache sicher fort!? Übrigens hat bereits Rektor Joh. Meyer so bereitwillig die Spalten der »Neuen Bahnen« für die Vertretung unserer Interessen geöffnet, dafs vielleicht vorläufig genug geschehen ist, wenn man, wie Sie es ja schon gethan haben, auf die »Neuen Bahnen« hinweist. — Vielleicht führt uns das Geschick doch einmal zusammen! Wie würde ich mich freuen etc.«

Schon 1893 hatte mich verlangt, den Mann, von dem ich nur Gutes und Liebes wufste, einmal zu sehen. Als ich daher im Juli 1893 gerade in Innsbruck war, das ja auch Hochegger jeden Sommer aufsuchte, hoffte ich, mit ihm zusammenzutreffen. Leider ist es nicht möglich gewesen. Am Nachmittag und Abende des 22. jenes Monats herrschte in Innsbruck ein unbeschreibliches Regenwetter, so dafs es mir nicht thunlich erschien, als durchnäfster Tourist zu Besuch zu gehen; am 23. Juli, als ich hinkam, war der Erhoffte verreist »zu seiner Mutter an den Achensee«. So gern ich den befreundeten und geschätzten Mann getroffen hätte, so trennte ich mich doch bald (weil es sein mufste) von Innsbruck in der Hoffnung: Du wirst ihn sicher später noch einmal persönlich zu begrüfsen Gelegenheit haben. Der Mensch denkt und hofft und — täuscht sich oft. Schon vor Jahresfrist (d. h. im Herbste 1894) wurde der unermüdlich arbeitende Czernowitzer Freund von einem Augenleiden ergriffen, das sich jedoch glücklicherweise bald wieder verlor. Im letzten Winter ging alles in gewohntem Geleise, bis mir Hochegger am 10. Juni d. J. schrieb: »Ich bin übrigens seit geraumer Zeit — seit der Influenza, die mich im Mai befallen hatte — nicht recht wohl. Ich erhoffe mir gründliche Herstellung erst durch gehörige Luftveränderung. Am

15. trete ich meinen Urlaub an, und ich gedenke mich zunächst Studien halber bis ca. 20. Juli in Wien aufzuhalten. Meine Familie reist mit mir bis dorthin, fährt jedoch weiter in unser liebes Tyrol. Ich will dann Ende Juli nachfolgen. Ich werde Ihnen von Wien aus meine Adresse schreiben«.

Leider ist es anders ergangen, als der Gute es sich gedacht! Ein Brief kam nicht mehr. Nun, dachte ich, es lag vielleicht keine Veranlassung dazu vor; eine traurige, wie sich hinterher herausgestellt. Im Spätherbst hat Hochegger sich in Klausen befunden, wo ihm der Aufenthalt in herrlicher Umgebung und der feurige Falerner, den er zur Linderung seines Darmleidens geniefsen mufste, die Kraft des Schaffens zurückgeben sollten. Am 6. Oktober starb der edle und hoffnungsvolle Mann, jedenfalls in demselben Hause, in dem 2½ Jahre zuvor sein Schwiegervater so plötzlich vom Schauplatze irdischen Thuns abgerufen worden war. Hoffentlich dürfen wir später einmal das Grab des Freundes schmücken, den zu sehen uns nicht vergönnt gewesen!

In Hochegger hat die pädagogische Wissenschaft einen jungen, begeisterten Förderer, hat insbesondere die mehrerwähnte »Freie Vereinigung f. phil. Päd.« eines ihrer treuesten, thätigsten und bedeutendsten Mitglieder verloren! Hochegger war uns noch ein grofses Pfund zu berechnen schuldig! Er besafs die Fähigkeit, die Pädagogik nach vielen Seiten hin zu fördern, er hatte auch den Willen, den Mut dazu! Er war ein Freund des Lehrerstandes, wie namentlich seine Broschüre über die Kulturaufgabe des Lehrers etc. beweist, um deren willen er bereits manche Anfechtung erlitt. Aber niemand und nichts machte ihn, der *fortiter in re, suaviter in modo* wirkte und schrieb, in seinem Streben irre. Grofses konnten und durften die Lehrer und deren Wissenschaft von ihm erhoffen. »Nun hat der Tod die Feder aus der fleifsigen Hand genommen, die berufen war, die Blätter der Pädagogik noch mit manch wertvollem Beitrag zu beschreiben«; — so sagt mit Wehmut Koll. E. Beyer in der »Leipziger Lehrerzeitung«, für welche Hochegger noch im Frühjahr eine Arbeit über die Ethik Paulsens etc. fast vollendet hatte, wie er denn überhaupt ein Mann war, der schaffensfreudig sich mit immer neuen Plänen und Ideen trug. Ich könnte dafür zahlreiche Belege anführen! — So segensreich Hochegger auch in Czernowitz schon wirken konnte, so sehnte er sich doch für später nach einem noch gröfseren Wirkungskreise; er gedachte, in Zukunft einmal an einer gröfseren österr. Universität oder auch an einer solchen in dem schönen Deutschland — als dies erschien es ihm — thätig sein zu können. Aber — *l'homme propose,*

Dieu dispose. Der Freund des Lehrerstandes, der schaffensfreudige Mann sank dahin! Es fiel ein Reif in der Frühlingsnacht, hat schönste Hoffnung zu nichte gemacht!

Von den Freunden Hocheggers hat Prof. Dr. Jos. Perkmann dem so früh Entschlafenen einen warm empfundenen Nachruf gewidmet in den »Bukowinaer Nachrichten« (Nr. 2115). Auch wir rufen dem edlen Denker, dem strebenden Pädagogen, dem aufrichtigen Lehrerfreunde in die stille, zu zeitig geöffnete und geschlossene Gruft nach: Ruhe in Frieden, teurer Freund! Segen folge Deiner Arbeit! Deiner möge nimmermehr vergessen werden! — Im Hinblick aber auf die Lebenden vereinigen wir uns mit vielen Hunderten in dem lebhaften Wunsche: Gebe uns Gott in seiner Weisheit fort und fort recht viele solcher Männer! Denn von ihnen gehet Segen und Wohlthat aus.

Dresden, Anfang November 1895.

Im Namen der »Freien Vereinigung für philos. Pädagogik«:
F. A. Steglich, Vorsitzender.

Pädagogische Tagesfragen.

Der deutsche Unterricht in der Volksschule.

Eine Entgegnung.

In Heft 10 des laufenden Jahrgangs der »Neuen Bahnen«, dem sogenannten Hildebrand-Hefte, ist dem in der Rein'schen »Encyklopädie« enthaltenen Artikel »über den deutschen Unterricht in der Volksschule« durch Herrn Rudolf Dietrich-Zürich eine sehr abfällige Beurteilung zu teil geworden. Nach des Kritikers Meinung steht diese »neueste Arbeit über den deutschen Unterricht« nicht auf zeitgemäfser Höhe. Im einzelnen hebt Herr Dietrich zur Begründung seines Urteils hervor, »die Arbeit verweigere dem deutschen Unterrichte die Gleichberechtigung mit dem Religionsunterrichte und weise ihm eine dienende Stellung an; von Wortkunde, Einführung in den Geist der Sprache sei in ihr keine Spur zu entdecken; ihr Verfasser verweise wohl kräftig auf Herbart, Ziller und die Schuljahre, auf Hildebrand niemals. Ob er diesen überhaupt gelesen habe? Es käme einem vor, als ob das Stück vor mindestens 10 Jahren geschrieben sei. Vielleicht dürfe man sich aber damit trösten, dafs der Verfasser nicht im Namen aller seiner »Glaubensgenossen« spreche.«

Dieser schroff ablehnenden Kritik gegenüber mögen mir, dem Verfasser des beregten Artikels, die nachfolgenden Bemerkungen gestattet sein.

Zwei Standpunkte, nicht zwei Einzelmeinungen, platzen hier aufeinander, und die Frage ist: Welcher von beiden ist der berechtigtere?

Meine pädagogischen Überzeugungen wurzeln in Herbart und Ziller, und getreu den Grundsätzen der beiden Meister habe ich in der »Encyklopädie« den deutschen Unterricht in der Volksschule bis in seine Einzelheiten hinein skizziert. Meine Arbeit steht und fällt mit der Herbart-Zillerschen Pädagogik. Zu ihrer Veröffentlichung in dem Rein'schen Sammelwerke glaubte ich um so mehr berechtigt zu sein, als ja dieses selbst im wesentlichen auf der gleichen wissenschaftlichen Grundlage ruht. Ganz

selbstverständlich aber war es meines Erachtens, dafs ich die Beweise und Belege für meine Behauptungen dem Quellenmaterial entnahm, in welchem meine eigenen Anschauungen begründet sind. —

Meines Gegners Auffassung deckt sich im wesentlichen mit der von Rudolf Hildebrand. Sie hat bei ihm bereits so feste Formen angenommen, dafs ihm alles, was nicht in der Richtung seiner Ziele liegt, als unzeitgemäfs erscheint.

Beide pädagogische Richtungen, von denen die Hildebrand-Dietrichsche auch den sprachwissenschaftlichen Rücksichten weiten Spielraum gewährt,[1] während die Herbart-Zillersche dagegen die ethisch-psychologischen Gesichtspunkte in den Vordergrund treten läfst, berühren sich in vielen Punkten miteinander; zwischen beiden bestehen daneben aber auch einzelne scharfe, principielle Gegensätze. Nur die letztern kommen in unserm Falle in Betracht.

Ein solch schroffer Gegensatz tritt schon in der verschiedenen Bewertung der einzelnen Lehrfächer des erziehenden Unterrichts, insbesondere des Sprachunterrichts, zu Tage. Die sprachwissenschaftliche Richtung Hildebrand-Dietrichs fordert für den deutschen Unterricht, wenn nicht gerade die dominierende, so doch eine dem Religions- und Geschichtsunterrichte völlig gleichberechtigte Stellung im Lehrplane. »Kein Unterricht«, heifst es, »ist in unserer Volksschule, oder ich sage lieber in unserer Schule überhaupt von gröfserer Bedeutung als der Unterricht im Deutschen« (Neue Bahnen VI, 10 S. 482). Die ethisch-psychologische Richtung Herbart-Zillers dagegen räumt dem Sprachunterrichte, wie neben demselben der Mathematik, in der elementaren Erziehungsschule nur die Bedeutung eines Hülfsfachs (einer Hülfswissenschaft) ein; sie setzt den Sprachunterricht in dasselbe natürliche Abhängigkeitsverhältnis zum Gesinnungsunterrichte, in das die Mathematik schon lange zur Naturkunde getreten ist. Die Sprache ist die Form, in welcher der geistige Inhalt, der Gedanke veräufserlicht, behalten, mitgeteilt, vererbt wird. Über der sprachlichen Form aber steht ihr Inhalt, der Inhalt der Geschichte, der Poesie, der Naturkunde. »Die Wissenschaften von Formen und Zeichen, wie es Sprachwissenschaft und Mathematik sind, oder einzelne Teile aus diesen Wissenschaften, dürfen niemals beim Erziehungsunterrichte in erster Linie stehen, da sie nur den Wert von Werkzeugen haben.« (Ziller, Grundlegung, 2. Aufl. S. 281). »Vor allem müssen die Fächer für Gesinnungen, welche die idealen Elemente des sittlichen Charakters begründen und befestigen, wegen ihrer näheren

[1]) Herr Dietrich selbst würde als Schweizer Bürger gegebenen Falls die von ihm vertretene Richtung vielleicht als die sprachwissenschaftlich-demokratische bezeichnen (vgl. Hildebrand-Heft S. 511).

Beziehung zum Erziehungszwecke stets auf jeder Stufe des Unterrichts ein Übergewicht haben über allen Unterricht in Formen und Zeichen« (Grundl. S. 285). Ja, so lange man die sittlich-religiöse Charakterbildung des Zöglings als den obersten Zweck der Erziehung anerkennt und festhält, wird man einfach gar nicht anders können, als dem Gesinnungsunterrichte den Rang über dem Sprachunterrichte anzuweisen. Aufgabe der pädagogischen Didaktik ist es, das Stellungsverhältnis des deutschen Unterrichts zu den übrigen Fächern des Lehrplans, seiner Bedeutung entsprechend, angemessen psychologisch zu regeln. Durch seine natürliche Unterordnung unter die Gesinnungsfächer leidet der deutsche Unterricht weder an seiner Würde, noch an seinem Werte.

Nicht minder weit als in der Wertbemessung der Fächer gehen die Ansichten auch betreffs der Ziele des deutschen Unterrichts in der elementaren Erziehungsschule auseinander. Herr Dietrich fafst von seinem Standpunkte aus die Sprache als einen Organismus auf, der um seiner selbst willen schon ein Anrecht habe, zum Objekt des Unterrichts erhoben zu werden. Und Einsicht in diesen Organismus zu gewinnen, ist ihm eines der hauptsächlichsten Ziele des muttersprachlichen Unterrichts. Auch die Volksschule soll durch das Mittel mannigfacher Sprachvergleichung, wenn auch nur im Bereiche des Hochdeutschen und der heimischen Mundart, ihre Zöglinge in das Leben und Werden der Sprache und ihrer Glieder einführen. Daher die starke Betonung der Wortkunde (Sprachbilder, Redensarten, Lebensgeschichten deutscher Wörter etc.). — Die Herbart-Zillersche Richtung stellt im Gegensatze hierzu dem deutschen Unterrichte in der elementaren Erziehungsschule, der Volksschule, eine einfachere Aufgabe. Ihr ist die Sprache »das wichtigste Darstellungsmittel für alle unsere Gedankenkreise«; und die Befähigung ihrer Schüler zum richtigen Verstehen der gesprochenen und geschriebenen Rede und zur angemessenen Anwendung der Sprache zum mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck ihre vornehmste Aufgabe. Dort (bei Dietrich) ist die sprachliche Einsicht zu einem guten Teile Selbstzweck, hier ist sie der Hauptsache nach Mittel zum Zweck; dort ein hohes, ideales, hier ein einfaches, praktisches Ziel; dort ein Erstreben einer reichen, tiefen Einsicht in die Sprache, ihren Bau, ihr Leben, ihren Geist —, hier Beschränkung des Sprachlich-Formalen auf das unmittelbare Bedürfnis.[1]) Dietrich will im deutschen Unterrichte den Geist der Sprache durch bewufstes scharfes Erkennen gleichsam beim Schopfe fassen lassen; wir auf der andern Seite

[1]) »Die Zeichen sind für den Unterricht eine offenbare Last«. »Man lehre von ihnen so viel, als höchst notwendig ist für den nächsten interessanten Gebrauch.« (Herbart, Allg. Päd. Kap. III).

begnügen uns damit, unsere Volksschulzöglinge durch Einführung derselben in eine Reihe wertvoller Litteraturprodukte in eine mehr gefühlte, als klar erkannte, aber darum nicht weniger wohlthätig wirkende unmittelbare Berührung mit dem Sprachgeiste zu bringen.[1])

Einführung in den Bau, die Entwickelung, den Geist der Sprache! — ein erhabenes Ziel — für die Wissenschaft und die höhere Erziehungsschule. Aber für die Volksschule?

Gewifs sollen auch in ihr die auf ihrem Wege sich darbietenden Anlässe und Gelegenheiten nicht unbenutzt gelassen werden, den Zöglingen auch nach diesen Seiten hin Einblicke in die Sprache zu gewähren; nur sollen die aus jenen Anlässen sich ergebenden Aufgaben niemals das Wesen und die Richtung des Sprachunterrichtes in der Volksschule bestimmen. Überschwengliche Ziele führen auf Abwege, wie wir Älteren dies auf dem Gebiete des muttersprachlichen Unterrichts schon einmal erlebt haben, als Ferdinand Becker, unterstützt von Raimund Wurst, seine hohen Forderungen an den Sprachunterricht stellte und auch die Volksschule sich bestrebte, denselben gerecht zu werden.

Aber auch rücksichtlich des Unterrichtsganges — und damit streifen wir noch einen dritten Differenzpunkt — gehen die beiden pädagogischen Richtungen auseinander. Ein »selbständiger, zusammenhängender« Unterricht in der Sprachlehre (Grammatik), den man auf jener Seite für zulässig hält (vgl. Hildebrand-Heft S. 487) ist in meinen Augen (ich rede immer nur von der Volksschule) völlig unberechtigt. Der Grund für meine Ablehnung liegt auf psychologischem Gebiete. Es ist Thatsache, dafs bei der kindlichen Geistesentwickelung anfangs und bis nahe an das Ende des Knabenalters dem rein Sprachlichen immer nur ein mittelbares Interesse von dem Inhalte her entgegen kommt. Nur bei »Sprachtalenten, deren Wille frühzeitig im Umkreise ihrer individuellen Neigung sich entschieden hat«, (vgl. Grundl. S. 279) findet eine Ausnahme statt.[2])

[1]) Am wenigsten dürfen der Endzweck und das Bildende des Sprachunterrichtes in der Grammatik und der Sprachwissenschaft überhaupt, sie müssen vielmehr in der Unterstützung, die sie der Kenntnis der Litteratur bringen, gefunden werden. Was also Gegenstand der Sprachforschung ist, dafs man den Ursprung, den Entwickelungsgang, den Bau der Sprache erkenne, das darf nicht zum Gegenstande der allgemeinen Bildung gemacht werden, sondern für diese mufs die Sprache dem Zwecke dienen, dafs die Litteraturerscheinungen, die Stoffe der Dichtung und Geschichte verstanden werden, und nur so weit, als jener Zweck das Bedürfnis von Sprachkenntnissen deutlich herausstellt, dürfen diese ausgedehnt werden. (Grundl. S. 279).

[2]) »Die Zeichen, z. B. die Sprachen, interessieren offenbar nur als Mittel der Darstellung dessen, was sie ausdrücken«. »Die Zeichen sind für den Unterricht eine offenbare Last, welche, wenn sie nicht

Genug! Es unterliegt keinem Zweifel, je nachdem man sich auf den einen oder den andern der kurz charakterisierten beiden Standpunkte stellt, gestaltet sich auch der deutsche Unterricht so oder anders. In Sachen des angefochtenen Artikels der Rein'schen Encyklopädie hängt darum nach dem Gesagten die Entscheidung lediglich von der Beantwortung der Vorfrage ab: Sind Herbart und Ziller bereits ein überwundener Standpunkt? oder gelten die pädagogischen Grundsätze dieser Männer auch heute noch als die bewegenden und treibenden Kräfte auf dem Gebiete des erziehenden Unterrichts? Im ersteren Falle hat Herr Dietrich recht, und meine Arbeit in der »Encyklopädie« steht nicht auf zeitgemäfser Höhe; im zweiten Falle aber wird dieselbe doch in einem etwas anderen, und, wie ich glaube, vertrauenerweckenderen Lichte sich darstellen.

Unseres Gegners politischer Standpunkt, den Herr Dietrich — mit welchem Rechte, lassen wir dahin gestellt — auch für Rudolf Hildebrand und für Jakob Grimm in Anspruch nimmt (Hildebrand-Heft S. 481), läfst seinen Widerstand gegen andere pädagogische Bestrebungen, für die in seiner »demokratischen Pädagogik« kein Raum vorhanden ist, erklärlich finden. Auf dieses Gebiet können wir ihm aber überhaupt nicht folgen, da wir die Einmischung der Politik in die Didaktik für verderblich erachten.

Eisenach. A. Pickel.

Anmerkung des Herausgebers. Der letzte Satz ist doch nur im gewissen Sinne richtig. Es ist unausbleiblich, dafs die gesamte Weltanschauung eines Pädagogen, also auch sein politischer Standpunkt, auf seine pädagogischen und damit auch auf die didaktischen Grundsätze einen bestimmenden Einflufs ausübt.

Da der politische Standpunkt des Verf. des Hildebrand-Heftes in der obigen Entgegnung berührt worden ist, und da es ferner von verschiedenen Seiten befremdlich gefunden ist, dafs ich einige Äufserungen des Herrn Verf. ohne redaktionelle Bemerkungen habe passieren lassen, so sehe ich mich gezwungen, nochmals die Grundsätze zu wiederholen, die mir von Anfang an für die Leitung der »Neuen Bahnen« mafsgebend gewesen sind. Ich hatte sie endlich als bekannt vorausgesetzt und fürchtete, die Leser mit der Wiederholung derselben zu langweilen.

Schon in den Einleitungsworten, mit denen ich das erste Heft der »N. B.« in die Welt sandte, heifst es u. a.: »Die »N. B.« wollen nicht einer bestimmten Partei, weder einer politischen, noch einer pädagogischen, dienen. Wir lassen den verschiedenen Richtungen Raum, Licht und Luft zur gesunden Weiterentwickelung in dem festen Glauben, dafs sie alle das Beste wollen und keine die

durch die Kraft des Interesses für das Bezeichnete gehoben wird, Lehrer und Lehrling aus dem Gleise der fortstreitenden Bildung herauswälzt. Stemme man sich daher so lange man kann, gegen jeden Sprachunterricht ohne Ausnahme, der nicht gerade auf dem Hauptwege der Bildung des Interesses liegt (Herbart, Allgem. Päd. IV. Kap. 3. Abschnitt).

volle Wahrheit allein besitzt, und hoffen, dafs die Objektivität und Unabhängigkeit, der wir uns befleifsigen werden und die uns um so leichter fällt, als wir aufserhalb jedes Parteigetriebes stehen, uns die Achtung aller ruhigen Fachmänner sichern wird. Es ist unser sehnlichster Wunsch, dafs in den »N. B.« als auf einem neutralen Boden die Vertreter der verschiedenen Richtungen sich einfinden und durch ehrliche Aussprache ihrer Überzeugungen eine Verständigung anbahnen möchten, die gewifs der deutschen Schule und ihren Lehrern zum gröfsten Segen gereichen würde.«

Und Band IV, S. 146 habe ich nochmals erklärt: »Der Verf. hält es nicht für überflüssig, an seine wiederholt abgegebene Erklärung zu erinnern, dafs er es nicht für seine Aufgabe hält, Arbeiten, die beachtenswerte Gesichtspunkte enthalten, deshalb von der Aufnahme in den »N. B.« auszuschliefsen, weil die entwickelten Gedanken sich nicht mit den seinigen decken.

Mag man nun diese Grundsätze billigen oder nicht, die Anerkennung wird mir nicht versagt werden können, dafs ich ihnen stets treu geblieben bin. Die »Neuen Bahnen« sind auf urteilsfähige Leser berechnet; deshalb habe ich mich stets redaktioneller Bemerkungen enthalten. Es wäre eine Inkonsequenz gewesen, die ich nicht zu rechtfertigen gewufst hätte, wenn ich in dem vorliegenden Falle von diesen meinen Grundsätzen abgewichen wäre. Diese Abweichung war auch um so weniger geboten, als jeder, der meine publizistische Thätigkeit nur einigermafsen verfolgt hat, meine Stellung zu diesen Fragen kennt.

Für den Weihnachstisch.

Weihnachten steht wieder vor der Thür. Auf unserem Schreibtische lagern eine Anzahl Jugendschriften, die uns mit dem Wunsche eingesandt sind, ihnen noch vor dem Feste einen kurzen Geleitsbrief mit auf den Weg zu geben.

Wir beginnen mit einem köstlichen Buche unseres Kollegen und Mitarbeiters **K. O. Beetz** in Nordhausen: »Urd. Deutsche Volksmärchen, aus dem Munde des Volkes gesammelt und zum erstenmale nacherzählt (Leipzig, Otto Drewitz Nachf. 286 S.) Es ist eine angenehme Pflicht, auf dieses Buch hinzuweisen, das in volkstümlich erzählender Weise soviel zu sagen weifs, wie hier Herzensgüte und Mildthätigkeit belohnt, dort Unehrlichkeit und Hoffart zu Schanden werden, überhaupt so reich an Unterhaltendem, Belehrendem und Anregendem ist, dafs man dieses Märchenbuch auch dann noch gern in die Hand nimmt, wenn man den Märchenglauben schon längst abgelegt hat. Und welch köstlicher Humor sprudelt manchmal hervor; ja, Kollege Beetz hat unser Volk, das von der »Bildung« übertünchter Höflichkeit sich frei zu halten verstanden hat, bis auf unsere Tage, in seinem biederen Sinne kennen gelernt, er hat in der kindlichen Volksseele gelesen und bietet uns nun diesen naturwüchsigen Märchenstraufs. Und da er das Volk und die Jugend zugleich kennt, aufserdem den Erzieher und Dichter in einer Person vereinigt, so hat er aus der Fülle das Beste gewählt und auch für den Inhalt die rechte Form gefunden. Diese Märchen werden ihren Weg finden in die Hütten und Paläste, sie werden dort alt und jung ergötzen, unterhalten und belehren und sich in den Herzen ein Ehrenplätzchen erringen. Dafür bürgt ihr wirklicher Märchencharakter. Aber weit ist der Weg dahin, und viele streben dem gleichen Ziele zu. Darum, ihr Lehrer, bereitet dem Büchlein des Kollegen den Weg unter den Weihnachtsbaum und auf den Geburtstagstisch; macht die Eltern darauf aufmerksam, und ihr werdet Dank ernten! Verleibt das schöne Buch auch den Schülerbibliotheken ein! Mit 16 Autotypen und einem Buntdruckbilde geziert, macht es auch in seiner äufseren Erscheinung einen wahrhaft vornehmen Eindruck.

Aus Köhlers Jugend- und Volksbibliothek (Verlag von Alexander Köhler in Dresden-Leipzig) liegen uns folgende Bändchen vor: **Peter Rosegger** und **Hermine Möbius,** Aus Stadt und Land. Vier Erzählungen. (106 S.); **Emil Rasche,** Gustav Adolf. Geschichtliche Darstellung seines Heldenlebens. (111 S.); **Curt Georgi,** Der Missisipi-Pilot. (162 S.); **A. Mehnert,** Auf heifsem Boden. (121 S.); **Flora Hoffmann-Rühle,** Giotte (Ambrogiotte di Bondone). (120 S.); **E. v. Houwald,** Gefundene Perlen. Gesammelte Erzählungen. (120 S.); **C. Jäger,** Philippine Welser, die schöne Augsburgerin. (107 S.); **A. v. Carlowitz,** Um des Geldes willen. (103 S.); **Hermine Möbius,** Marianne. Erzählung. (175 S.) — Wir können unser früheres Urteil über diese Sammlung nur wiederholen: Es ist fast alles vorzüglich und gediegen, was hier geboten wird. Deutsche Treue, deutsches Familienleben, deutscher Fleifs, deutsche Rechtschaffenheit und deutsche Sitte werden in lebensvollen und lebenswarmen Bildern geschildert. Der Inhalt ist sittlich rein, so dafs man getrost zugreifen kann. Auch die Ausstattung ist vorzüglich: die Bändchen zeichnen sich aus durch festes Papier, guten Druck, hübsche Bilder, soliden Einband und billigen Preis — er beträgt 75 Pf. für das Bändchen —, so dafs die Sammlung insbesondere Jugend- und Volksbibliotheken warm zu empfehlen ist.

In die Geschichte unseres Volkes führen uns drei Bändchen der Sammlung: »Aus unserer Väter Tagen«, ein, die in demselben Verlage erschienen ist: **R. Bahmann,** Um des Glaubens Willen (1630—1633). 116 S.; **R. Bahmann,** Unter dem Grofsen Kurfürsten (1620—1688) 128 S.; **W. E. Stephan,** Die Werber (1700—1740) 144 S. — Die Erzählungen dieser Sammlung sind bestimmt, die Kenntnis der Geschichte des deutschen Volkes in weitere Kreise zu tragen unter besonderer Berücksichtigung der kulturgeschichtlichen Entwickelung. Sie bieten glänzende Bilder deutscher Kraft und deutscher Tüchtigkeit, deutscher Treue und deutschen Gemütes, die eines wohlthuenden Einflusses namentlich auf den jugendlichen Leser nicht verfehlen werden. Die vorliegenden Bändchen schliefsen sich den früher erschienenen würdig an. Herzwarmer Patriotismus pulst durch die Erzählungen und macht dieselben so recht dazu angethan, die helle Flamme begeisterter Vaterlandsliebe zu wecken und zu nähren. Die Ausstattung inbezug auf Druck, Papier, Illustration und Einband ist zwar prunklos, aber durchaus solide und zweckentsprechend, der Preis — 1 M. für das Bändchen — ein niedriger.

Geschichtliche Erzählungen, die von den heranwachsenden Knaben doch stets wieder am liebsten gelesen werden, bieten uns auch die folgenden Bücher: **Oskar Höcker,** Im Zeichen des Bären. Kulturgeschichtliche Erzählungen aus Berlins Vergangenheit. Mit vielen Abbildungen. (Leipzig, Ferd. Hirt u. Sohn. 262

S. 6 M.); **M. Harald,** Der schwarze Ritter. Eine historische Erzählung für reifere Knaben. Nach englischen und französischen Quellen. Mit 4 Tonbildern und 20 Text-Illustrationen. (192 S. 4 M.) — Nicht ohne Wehmut haben wir Oskar Höckers Werk in die Hand genommen; es ist nicht nur der letzte Band der Sammlung »Merksteine deutschen Bürgersinns«, sondern überhaupt das letzte Werk des allgemein beliebten und nur zu früh dahingeschiedenen Jugendschriftstellers. Das Buch bringt kulturgeschichtliche Bilder aus Berlins Vergangenheit, in denen sich die innige Beziehung zwischen Herrscherhaus und Volk darstellt. Die erste Erzählung versetzt uns an den Anfang des vorigen Jahrhunderts, in die Zeit kurz nach der Erhebung Preufsens zum Königreiche. Sie führt uns an den prunkvollen Hof des Königs, in das trauliche Heim der geistreichen Königin Sophie Charlotte, in die Paläste des stolzen Adels jener Zeit, aber auch in schlichte Bürgerhäuser, wo damals eingeborene Derbheit und zähes Festhalten am Hergebrachten mit französischer Lebenskunst und Klugheit stritt. Die zweite Erzählung zeigt die Berliner in ihrer Vaterlandsliebe und Opferfreudigkeit. Sie führt uns in die Erhebung aus tiefer Schmach, in jenen glorreichen Völkerfrühling von 1813. Oskar Höckers vorzügliches Erzählertalent bewährt sich auch in diesem Bande, der gewifs dieselbe freundliche Aufnahme finden wird, wie seine Vorgänger. Die Ausstattung ist, wie wir das von dem Verlage nicht anders gewohnt sind, eine vorzügliche. — Haralds Erzählung spielt im Jahre 1366, in der Zeit, als über das meerumschlungene England Eduard III. herrschte, der den Thron seiner Väter erst aus den Händen einer unwürdigen Mutter hatte erobern müssen, dessen erste Regierungshandlung die Verbannung dieser Mutter gewesen war, der den trotzigen aufständischen Adel Nordenglands und Schottlands durch Schwert und Henkersbeil zur Anerkennung seiner Herrenrechte gezwungen und dem schwachen Philipp IV. von Frankreich ein Stück Land nach dem andern entrissen hat. Das Buch ist spannend geschrieben und bietet der reiferen Jugend eine genufsreiche Lektüre. Die Ausstattung ist eine vorzügliche.

Mit unserem deutschen Kolonialbesitz, mit den Kulturbestrebungen, den Sitten und Gebräuchen der Völker Afrikas bekannt zu machen, bezweckt die im Verlage von Alexander Köhler in Dresden-Leipzig erscheinende Sammlung: Jung-Deutschland in Afrika, von der uns die folgenden Bände vorliegen, sämtlich von **C. Falkenhorst** verfafst: Der Fürst des Mondlandes. Ostafrikanische Kolonialgeschichte. (184 S.); Der Tabakbauer von Nsambara (180 S.); Der Kaffeepflanzer von Mrogoro. Erzählung aus Ostafrika. (149 S.) Der in Deutschland wohlbekannte Verfasser hat bei der Schilderung der fernen Länder und ihrer eigenartigen Bewohner besonders auf die wichtigen kolonialen

Erzeugnisse und auf die fremdartige Arbeit des Pflanzers im tropischen Afrika Rücksicht genommen. Der Inhalt der Erzählungen ist fesselnd und belehrend. Wir können die Bändchen Gerstäcker und Cooper ebenbürtig an die Seite stellen, was umsomehr Anerkennung verdient, als hier deutschen Knaben näherstehende Erzählungen und Bilder aus unsern Kolonien geboten werden. Der Preis — für jedes Bändchen 1,50 M. gebunden — ist ein niedriger.

In die weite Welt wird die reifere Jugend auch durch die folgenden Bücher eingeführt: **Flodatto,** Durch Dahome. Ernste und heitere Erlebnisse, Reise- und Jagdabenteuer. Mit 6 Tonbildern von Joh. Gehrts. (Leipzig, Ferd. Hirt u. Sohn. 256 S. 5 M. geb.); **Fr. Meister,** Die Schatzsucher im Eismeer. Eine Erzählung für die reifere Jugend. Mit 5 Tonbildern von Otto Gerlach. (Leipzig, Abel u. Müller. 181 S. 4 M.); **Fr. Meister,** Sigismund Rüstig, oder: Der Schiffbruch des Pacific. Nach dem englischen Original des Kapitän Marryat. Mit 4 Buntbildern und 30 Text-Illustrationen von E. Klingebeil. (Leipzig, Abel u. Müller. 335 S. 3 M.) Wir zweifeln nicht daran, dafs die heranwachsende Jugend ihre helle Freude an diesen Büchern haben wird. Reise- und Jagdabenteuer, Schatzgräber im Eismeer, ein Schiffbruch — das nimmt schon von vornherein ihr Interesse in Anspruch. Kommt dazu noch, wie in den vorliegenden Büchern, eine spannende Darstellung, so wird das Interesse bis zum Schlusse nicht erlahmen. Hoffentlich lassen die Bücher auch von dem, was sie an Wissenswertem und Lehrreichem zwischen den Zeilen bergen, goldene Samenkörner in die Köpfe und Herzen der jungen Leser fallen.

Nichts ist so schwierig, als die richtige Auswahl der Lektüre für die heranwachsende weibliche Jugend; denn so übervoll der Büchermarkt auch von litterarischen Erzeugnissen ist, so findet sich doch nur wenig Brauchbares, das man den aus dem Kindesalter heraustretenden jungen Mädchen ohne Bedenken in die Hand geben könnte. Um so mehr freuen wir uns, in den nachfolgenden Büchern eine im allgemeinen vortreffliche, Herz und Gemüt der Jungfrau veredelnde Lektüre empfehlen zu können: **Julie Wemer,** Unser Klärchen. Eine Erzählung für junge Mädchen. (geb. 3 M.); **Marie Calm,** Daheim und Draufsen. Erzählungen für junge Mädchen. (geb. 3 M.); beide im Verlage von C. Krabbe in Stuttgart erschienen; **Flora Hoffmann-Rühle,** Durch die Welt zur Heimat. Zwei Erzählungen für junge Mädchen. (Dresden-Leipzig, Alex. Köhler. 3 M.); **Miss Cummins** (Deutsch von Treumund Whelp), Der Lampenputzer. (Leipzig, Abel u. Müller. 4 M.) — Die ersten beiden Bücher gehören zu der bekannten Krabbe'schen Drei-Mark-Bibliothek, welche in den letzten Jahren manche vortreffliche Bücher von Johanna Spyri, Clementine

Helm, Wildermuth, Willms veröffentlicht hat. — Fl. Hoffmann Rühles Erzählungen sind Lebensbilder; wir sehen, wie sich junge Mädchen langsam entfalten und wie sie heranreifen; dann aber auch, wie die treuste Elternliebe, die angenehmsten Verhältnisse die junge Mädchenknospe nicht vor den Stürmen des Lebens zu hüten vermögen. Durch seinen fesselnden Inhalt wird sich das Buch schnell die Gunst der Mädchenwelt erringen. — Den Wert und die Beliebtheit des zuletzt genannten Buches bezeugt schon die Thatsache, dafs dasselbe in wenigen Jahren acht Auflagen erlebt hat.

Schliefslich verfehlen wir nicht, unsere Leser auf zwei Prachtwerke hinzuweisen: **Helene Stökl**, Feierstunden der Seele. Dichterklänge zur Erquickung und Erhebung von Geist und Herz ausgewählt. Mit einer Heliogravüre. (Leipzig, Ferd. Hirt u. Sohn. 4 M.); **Brigitti Augusti**, In gutem Geleit. Ein Denk- und Merkbüchlein für alle Tage des Jahres. Mit farbigem Textdruck und Widmungsblatt. (Leipzig, Ferd. Hirt u. Sohn. 4 M.) — Aus dem reichen Schatze unserer Poesie haben in dem erstgenannten, wirklich vornehm und anmutig ausgestatteten Buche die köstlichsten Perlen der Poesie Aufnahme gefunden. Dasselbe soll eine Ergänzung zu dem bekannten Buche der Verf.: »Auf der Schwelle des Lebens« sein, für das reifere Mädchenalter und für die Familie bestimmt. Als Zierde des Büchertisches und als ein für alle Gelegenheiten passendes und dauernd wertvolles Geschenk kann dieses Prachtwerk warm empfohlen werden. — Ebenso originell und gediegen ist die Ausstattung des Gedenkbuchs von Brigitti Augusti; für den inhaltlichen Wert bürgt der Name der Verfasserin, deren Schriften in immer weiteren Kreisen Aufnahme und Verbreitung finden. Neben den poesievollen Begleitworten, die die Verf. jedem Monate widmet, und den für jeden Tag sorgfältig ausgewählten Gedenksprüchen enthält das Buch für alle Tage des Jahres hinreichend freien Raum zu handschriftlichen Eintragungen. Wir zweifeln nicht daran, dafs auch diesem neuen Gedenkbuch schnell ein hervorragender Platz in der Geschenklitteratur gesichert sein wird.

Neuere Erscheinungen auf dem Gebiete des evangelischen Religionsunterrichtes.

Vom **Herausgeber.**

(Schlufs.)

4. Biblische Geschichte und Kirchengeschichte; Bibellesen.

Nippold, Friedr., Der Entwickelungsgang des Lebens Jesu im Wortlaut der drei ersten Evangelien. Vom Beginn des öffentlichen Auftretens bis zum Beginn der Leidensgeschichte. Hamburg 1895, Lucas Gräfe und Sillem. 222 S.

Im Wortlaute der drei ersten Evangelien stellt der berühmte Verfasser den Entwickelungsgang des Lebens Jesu in seiner eigentümlichen Stufenfolge vor Augen, um so die Leser in den Stand zu setzen, unter den nebeneinander hergehenden Berichten die ursprünglichsten herauszufinden und auf diese Weise zugleich dem Gange der Dinge von einem Wendepunkte zum andern nachzugehen. Zu dem Zwecke ist jede fremde Zuthat ausgeschlossen. Was dem Herausgeber zur Erklärung der von ihm gewählten Gruppierung des bibl. Stoffes unumgänglich erschien, ist in knappen Anmerkungen in kleinerem Druck niedergelegt.

O. Kabisch, Pastor in Wohlmirstedt, Das Wichtigste aus der Bibelrevision. Merseburg 1892, H. Stollberg. 47 S. 0,70 M.

Ein dankenswertes Büchlein, das eine Zusammenstellung der wichtigsten durch die Bibelrevision veranlafsten Änderungen des bisherigen Bibeltextes enthält.

Gust. Ad. Leupold, Seminar-Oberlehrer in Plauen i. V., Bibelkunde. Als Ergebnis der Schrifterklärung dargestellt. 1. Teil: Das Alte Testament. 224 S. 1,50 M. 2. Teil: Das Neue Testament. 192 S. 1,50 M. Leipzig 1894, Im. Tr. Wöller.

K. Jlzhöfer, Oberlehrer der Mittelschule in Ludwigsburg, Kurzgefafste Bibelkunde. Stuttgart 1894, Ad. Bong u. Comp. 105 S.

Der Verfasser des zuerst genannten Buches giebt eine ausführliche Bibelkunde, die jedoch nicht als Vorbereitung, sondern, wie es auch allein richtig ist, als Zusammenfassung, nicht unabhängig, sondern im engsten Zusammenhange mit der Bibelerklärung auftritt; die Bibelkunde erscheint hier darum nicht als Konglomerat von Einzelheiten und wissenswerten Notizen, sondern als ein zusammen-

hängendes Ganze in organischer Entwickelung. — Das an zweiter Stelle aufgeführte Buch ist für die Hand der Schüler in Mittelschulen, höheren Mädchenschulen, Bürgerschulen, Realschulen, Aspiranten- und Präparandenanstalten bestimmt. Besondere Eigentümlichkeiten weist es nicht auf.

Otto Zuck, Die biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testamentes auf der Mittelstufe. Eine Anleitung zur Behandlung biblischer Geschichten in Gesprächslehrform. 3. Auflage. 1. Teil: Das Alte Testament. 238 S. 2. Teil: Das Neue Testament. 225 S. I/II br. 5,40 M., geb. 6,40 M. Dresden, G. Kühtmann.

Ihrer praktischen Ausgestaltung wegen haben die Zuckschen Werke eine verhältnismäfsig weite Verbreitung gefunden. Das vorliegende Werk zeigt dieselben Vorzüge, aber auch dieselben Schwächen, welche für die Bücher Zucks charakteristisch sind. Immerhin ist es ein Verdienst des Verfassers, auch für die in der Litteratur des Religionsunterrichtes wenig beachtete Mittelstufe eine Anleitung zur Behandlung der biblischen Geschichten geschaffen zu haben.

Joh. Kolbe, Pastor und Kreisschulinspektor, Die biblische Geschichte in Lebensbildern. Ausgeführte Katechesen. 1. Teil: Das Alte Testament. Leipzig 1895, G. H. Wallmann. 216 S.

L. Schomberg, Lehrer in Immenhausen, und **W. Schomberg**, Lehrer in Kassel, Gedanken bei Behandlung der biblischen Geschichten in der Oberklasse evangelischer Volksschulen. 3. Aufl. 1. Teil: Das Alte Testament. 216 S. 2. Teil: Das Neue Testament. 237 S. à 2,25 M. Wittenberg, Herrosé.

H. Kietz, Reg.- u. Schulrat a. D., Die biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments als Heilsgeschichte ausgelegt und fruchtbar gemacht. Ein praktisches Handbuch für Lehrer und Seminaristen. 1. Teil: Das Alte Testament. Mit 4 Karten. Gera 1895. Th. Hofmann. 452 S. 3,60 M.

Presting, Seminardirektor in Cöslin, Die biblischen Geschichten des Neuen Testaments in Bildern. Gotha, G. Schloefsmann. 2,00 M.

— —, Die Bergpredigt, das Gesetz des Reiches Gottes, der Spiegel jedes Christen, kurz und schulgemäfs erklärt. Gotha, Schloefsmann. 36 S.

Die ausgeführten Katechesen von Kolbe sind eine selbständige Arbeit, die, wenn sie auch im einzelnen unseres Erachtens hier und da fehl gehen, doch belebend auf den Unterricht einwirken werden. — Schombergs »Gedanken« haben in der vorliegenden Auflage eine Erweiterung und Beschränkung erfahren, eine Erweiterung in den »Vorbemerkungen«, eine Beschränkung in den sittlich-religiösen Gedanken. — Kietz' Erklärung der bibl. Geschichten verdient dasselbe Lob und dieselbe Verbreitung, wie sie den übrigen Schriften des bekannten Verf. zuteil geworden ist. — Presting hat das Hauptgewicht darauf gelegt, den Eindruck der Erzählung durch Zeichnung des Ge-

schichtsbildes zu verstärken, so dafs die Kinder von dem Orte, den Personen, von der Handlung oder von dem Vorgange eine kräftige geistige Anschauung gewinnen; er ergänzt so aufs beste die übrigen Erläuterungswerke. — Ein Nachtrag zu diesem Werke ist des Verfassers schulgemäfse Erklärung der Bergpredigt.

Franz Wiedemann, Wie ich meinen Kleinen die biblischen Geschichten wähle. 13. Aufl. Dresden, Meinhold u. Söhne. 299 S.

Ein allbekanntes Buch, das noch immer seine Freunde findet und — sie auch verdient.

Karl Kühn, Biblische Geschichten für kleine Schüler. Hilchenbach 1893, Wiegand. 32 S. geh. 25 Pf.

G. Guden, Seminardirektor in Mettmann, Reineckes Biblische Geschichten für die Unterstufe. 5. Aufl. Ausgabe A ohne Bilder. 48 S. brosch. 30 Pf., Ausgabe B mit Bildern 55 S. 35 Pf. Hannover 1895, C. Meyer.

Ludw. Wangemann, Schulrat in Meifsen, Biblische Geschichten 1. Teil: Für die Elementarstufen. Mit 30 Bildern. 25. Aufl. Lpzg. 1892, G. Reichardt. 103 S. geb. 0,80 M.

A. Wolter, Rektor, Die Geschichte des Reiches Gottes. Ausgewählte Historien für die Schüler im 1.—4. Schuljahre. Berlin 1894, G. Nauck. 91 S., geb. 0,50 M.

Karl Völker, Rektor, Biblische Geschichten für die vier ersten Schuljahre. Gera 1895, Th. Hofmann. 119 S. geh. 40 Pf., geb. 50 Pf.

Die vorstehenden biblischen Geschichtsbücher sind sämtlich für die erste Stufe des Religionsunterrichts bestimmt und als brauchbar zu bezeichnen. Die Reihenfolge, in welcher wir sie aufgeführt haben, giebt an, wie in den einzelnen Büchern die Schwierigkeiten hinsichtlich der sachlichen und sprachlichen Gestaltung der Geschichten sich steigern.

Schaarschmidt, Direktor der städt. Bürgerschulen zu Braunschweig, Biblische Geschichten im Zusammenhange mit dem Bibellesen zu Lebens- und Geschichtsbildern zusammengestellt 6. Aufl. Braunschweig 1892, Appelhans u. Pfenningstorff. 156 S.

Presting, Kgl. Seminardirektor, Die biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments in beschränkter Zahl, verkürzter Form und neuer Anordnung. Gotha 1895, G. Schloefsmann. 136 S. 65 Pf.

A. Wolter, Rektor, Die Geschichte des Reiches Gottes. Für mehrklassige Schulen und für Präparanden-Anstalten. Berlin 1894, G. Nauck. 290 S. 1 M.

Paul Walther, Pastor in Moritzburg bei Zeitz, Evangelienbuch. Nach pädagogischen Grundsätzen geordnete Wiedergabe des wesentlichen Gesamtinhaltes der vier Evangelien. Wittenberg 1894,

R. Herrosé. Ausgabe A mit Einleitung 1,50 M., Ausgabe B ohne Einleitung, für die Hand der Schüler 1,20 M.

Schaarschmidts empfehlenswerte Biblische Geschichte soll von den Schulkindern während ihrer ganzen Schulzeit benutzt werden. Sie enthält nicht nur die biblischen Geschichten der Unter- und Mittelstufe in einer an das Bibelwort sich mafsvoll anschliefsenden Form, sondern ordnet auch für die Oberstufe die Erzählungen um die Hauptträger und Hauptthatsachen, fügt mit Rücksicht auf das Bibellesen die bedeutensten Lehrabschnitte der heil. Schrift in den Rahmen der bibl. Geschichte ein und bietet bei diesen die Gliederung und die Gedankenfolge. — Für Prestings Biblische Geschichte ist charaktertstisch, dafs dieselbe den Stoff des alten Testaments sehr vermindert bringt — sie enthält aus dem alten Testamente nur 41 mäfsig lange Geschichten — und auch die einzelnen Geschichten sehr verkürzt. Der erstere Grundsatz hat unsern Beifall; hinsichtlich der Verkürzung der einzelnen Geschichten sind wir freilich der Ansicht, dafs manch lebensvoller Zug diesem Prinzip zum Opfer gefallen ist. Die »neue Anordnung«, welche der Titel verheifst, haben wir allerdings nicht zu entdecken vermocht. — A. Wolter legt besonderes Gewicht darauf, dafs den Schülern der Oberstufe die Entwickelung und das Fortschreiten des göttlichen Heilsplans in der heil. Geschichte klar werde. Diesem Zwecke gewähren teils die Überschriften der Abschnitte, teils die Anordnung derselben Unterstützung; auch wird jeder gröfsere Abschnitt in einen Rückblick zusammengefafst, der jedesmal den Fortschritt des göttlichen Heilsplans kurz zeichnet. — Paul Walthers Evangelienbuch hat sich die dankenswerte Aufgabe gestellt, den wesentlichen Gesamtinhalt der vier Evangelien nach pädagogischen Grundsätzen geordnet wiederzugeben. Das Ganze gliedert sich in sieben Abschnitte: die Kindheitsgeschichten, Jesus und der Täufer, Jesus und die Jünger, Jesus und der Dulder, Jesus und die Sünder, Jesus und die Feinde, die Auferstehungsgeschichten.

A. Hechtenberg, Reg.- und Schulrat, Bilder aus der Kirchengeschichte. Gütersloh 1894, C. Bertelsmann. 80 S.

Heinr. Berth. Auerbach, Oberlehrer am Fürstl. Gymnasium zu Gera, Quellensätze zur Kirchengeschichte. Erstes Stück: Alte Kirche. Gera 1893, Th. Hofmann. 48 S. 50 Pf.

Hechtenbergs Bilder aus der Kirchengeschichte bringen in einfacher, schulgemäfser Darstellung den Stoff, der in einer guten Volksschule durchgenommen werden kann. — Auerbachs Quellensätze bieten sich Schülern höherer Lehranstalten an, um die allem historischen Unterrichte wesentliche Beziehung auf die Quellen auch für den Unterricht in der Kirchengeschichte fruchtbar machen zu können.

Otto Zuck, Biblische Geographie in chronologischer Folge. Ein Hilfsbuch für den biblischen Geschichtsunterricht. Mit Abbildungen und Karten. Dresden 1895, G. Kühtmann. 80 S. 2,50 M.

Dem Gange der heiligen Geschichte folgend, bringt das vorliegende Büchlein die erforderlichen geographischen Notizen über das heilige Land, die freilich nicht immer den neuesten Forschungen entsprechen. Ein Schlufskapitel stellt diese Bemerkungen übersichtlich zusammen und ergänzt und erweitert dieselben. Aber welch ein Deutsch schreibt der Verf. in dem ersten Satz der Vorrede?!

G. W. Ulrich-Kerwer, Pastor zu Eitorf, Biblische Jungfrauenbilder in zwanglosen Rahmen. Gütersloh 1894, C. Bertelsmann. 464 S. 3,30 M., geb. 4 M.

Ein treffliches Buch, das in seinen 20 Bildern alle in der Jungfrauenzeit vorkommenden Lebenslagen in ernster, praktischer, liebevoller und dabei wahrhaft fesselnder Weise bespricht.

5. Kirchenlied; Perikopen; Mission; Schulandachten.

Karl Volkmar Wirth, Der evangelische Liederschatz, seine Entstehung und seine Verwertung. 1. Teil. 3 M. 2. Teil. 3,50 M. Beide Teile in einem Bande gebunden 8,50 M. Nürnberg 1893 u. 1894. Fr. Korn.

F. Pessarge, Mittelschullehrer, Präparationen über vierzig Kirchenlieder der evangelischen Kirche. Hannover 1894, Carl Meyer. 216 S. 2 M.

A. Wolter, Rektor in Charlottenburg, Vorbereitungen für die Behandlung der Kirchenlieder in der evangelischen Volksschule. Bielefeld, A. Helmich. 104 S. 1,60 M.

Wirths Buch ist ein wahrhaft wissenschaftliches Werk über das Kirchenlied, das sich den bereits vorhandenen Werken dieser Art nicht nur würdig anreiht, sondern auch viel Neues bietet in der Erklärung der Lieder, die der Verf. im Zusammenhang mit der Zeit, in der sie entstanden sind, behandelt wissen will, sodann inbezug auf Strophik, rhythmische Malerei und sprachliche Erklärung der einzelnen Worte. Man kann dem Buche nur eine weite Verbreitung wünschen. — Passarges und Wolters Bücher sind beide aus der Praxis erwachsen und wollen auch unmittelbar der Praxis dienen. Das Buch von Passarge ist entschieden das gründlichere und instruktivere, während Wolter sich im allgemeinen auf die Angabe der Disposition der Lieder, auf knappe Worterklärungen und auf die Biographie der Dichter beschränkt.

Fr. Bamberg, Erster Lehrer, Epistel-Erklärung. Eine schulgemäfse Auslegung für Lehrer und Seminaristen. Berlin 1894, Nicolai'sche Verlagshandlung. 176 S. 1,80 M.

Während die Behandlung der evangelischen Perikopen mit ihrem meist geschichtlichen Inhalte weniger Schwierigkeiten bietet, stöfst man bei der Auslegung der Episteln mit ihrem meist lehrhaften Inhalte auf um so gröfsere Hindernisse. Darum wird das vorliegende Buch, das eine möglichst kurze Wort-, sowie Sacherklärung nebst erläuternden Beispielen giebt, gewifs vielen Lehrern willkommen sein.

Theod. Schäfer, P., Vorsteher der Diakonissen-Anstalt in Altona, Die innere Mission in der Schule. Ein Handbuch für Lehrer. Gütersloh, 1895, C. Bertelsmann. 239 S. 2,40 M.

Dr. Karl Heilmann. Sem.-Dir. zu Usingen, Der Missionsunterricht nach Theorie und Praxis. Breslau, Ferd. Hirt. 30 S. 0,50 M.

Ein Seitenstück zu D. G. Warnecks bekannter Schrift über die äufsere Mission in der Volksschule und aus berufener Feder stammend, rüstet Th. Schäfers Buch den Lehrer in ausgezeichneter Weise aus, den Lehrstoff, welchen die innere Mission bietet, für die Schule nutzbar zu machen. — Bescheidenere Ziele verfolgt die Broschüre von Dr. Heilmann. Das empfehlende Vorwort, welches ihr Dr. Warneck mit auf den Weg gegeben hat, ist jedoch wohl verdient.

Neubauer, Heinr., Schuldir. a. D., Schulandachten und Ansprachen. Erfurt, Hugo Güther. 82 S. 1 M.

Das anspruchslose Büchlein enthält, dem Laufe des Jahres folgend, im Anschlufs an ein Gotteswort kurze, in kindlichem Tone gehaltene Andachten, sowie Ansprachen zu Weihnachten und zur Entlassung. Wir haben schon lange nach einem ähnlichen Buche Umschau gehalten, ohne eines finden zu können, das uns befriedigt hätte; das vorliegende können wir warm empfehlen.

6. Vermischtes.

Hochhuth, Oberlehrer, Die sozialen Fragen der Gegenwart im evangelischen Religionsunterrichte höherer Schulen. Wiesbaden 1893, C. Ritter. 47 S.

Paul Dörfling, M. von Egidys Christliches Bestreben. Abendgespräche ländlicher Arbeiter. 2. Aufl. Heidelberg 1895, J. Hörning. 60 S. 0,60 M.

W. Hardt, Es werde Licht; denn finster ist es auf der Tiefe. 2. Auflage. Heidelberg 1894, J. Hörning. 16 S.

Rud. Heinr. Greinz, Christus und die Armen. Eine geharnischte Streitschrift. 3. Auflage. Neuwied 1895, Aug. Schupp. 25 S. 30 Pf.

Die Besprechung dieser Schriften liegt aufserhalb des Bereiches unserer Aufgabe. Wir müssen uns darauf beschränken, sie ihren Titeln nach hier aufzuführen.

Neue Bücher und Aufsätze.

a) Bücher.

Biedermann, Prof. Dr. Karl, Leitfaden der deutschen Geschichte für den Schulgebrauch. Unter Beirat praktischer Schulmänner verf. (95 S.) Leipzig, R. Vogtländer. 0,80 M.

Comenii, Joh. Amos, opera. Tom. I. (LXXXIV, 552 S.) 12 M.

Grefsler, J., Bildungsziele der Volksschule in Rücksicht auf die Forderungen d. Gegenwart. Wiesbaden, E. Behrend. (40 S.) 0,60 M.

Hildebrand, Rud., Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt, m. e. Anh. üb. die Fremdwörter und einem über das Altdeutsche in der Schule. 5. Aufl. (VIII, 279 S.) Lpzg., J. Klinkhardt. 3 M.

Kietz, Reg.- u. Schulrat a. D., H., Die biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments, als Heilsgeschichte ausgelegt und fruchtbar gemacht. 1. Teil. (X, 333 S.) Gera, Th. Hofmann. 3 M.

Kietz, Reg.- u. Schulrat a. D., H., Zur Einführung in die Litteraturkunde. Erläuterungen zu 230 epischen u. lyrischen Dichtungen. (XVI, 480 S.) Langensalza, Schulbuchhandl. 4,50 M.

Oppermann, Schulinsp., Edm., Die Schulbibelfrage. Ihre Geschichte, Bedeutung u. ihr gegenwärtiger Stand. (44 S.) Gera, Th. Hofmann. 0,40 M.

Schneider, Prof. Dr. Wilh., Allgemeinheit u. Einheit des sittlichen Bewufstseins. (V, 132 S.) Köln, J. P. Bachem. 2,25 M.

Seyffarth, L. W., Pestalozzis sämtliche Werke. 19. Bd. 1. Lief. (IV und S. 1—64.) Liegnitz, C. Seyffarth. 0,60 M.

Stöhr, Dr. A., Die Vieldeutigkeit des Urteils. (72 S.) Wien, Deuticke. 2 M.

b) Aufsätze.

Budde, Über das Charakteristische der Lotze'schen Philosophie, speziell der Psychologie. Rhein. Blätter f. Erz. u. Unt. 5. Frankfurt a. M., Diesterweg.

Eidam, Konrad, Das Rechnen in der Volksschule und die Forderungen des praktischen Lebens. Österr. Schulbote 9. Wien, Pichlers Ww. u. Sohn.

Ernst, A., Die Haushaltungskunde in der mittleren u. höheren Mädchenschule. Mittelschule 9. Halle a./S., Schrödel.

Jahn, Dr. Max, Die neuere Psychologie in ihrem Verhältnis zur Pädagogik. Leipziger Lehrerzeitung 44. 45. Lpzg., Otto Klemm.

Linz, Fr., Zur Tradition und Reform des französischen Unterrichts. Deutsche Blätter für erz. Unt. 38—42. Langensalza, Beyer u. Söhne.

Nölle, K., Gedanken zur Orthographie-Reform. Hannov. Schulztg. 38—40. Hannover, Helwing.

Frank, Ferdinand, Über die Aufgaben des elementaren geographischen Unterrichts. Pädagogium 12. Lpzg., Klinkhardt.

Römpler, Seele u. Seelenlehre. Päd. Blätter 5. Gotha, Thienemann.

Schmidt, Armin, Zur Behandlung poetischer Stücke in der Schule. Pädagogium 12. Lpzg., Klinkhardt.

Wulkow, Dr., Der Lehrstoff und das Leben. Rh. Blätter für Erz. u. Unt. 5. Frankfurt a. M., Diesterweg.

N. N., Herbarts Anschauungen über die Beziehungen zwischen den Unterrichtsfächern und innerhalb der Unterrichtsergebnisse. Deutsche Schulpraxis 36 bis 39. Lpzg., Wunderlich.

Pädagogische Bücher- und Zeitungsschau.

Nr. 1. **1895.** **VI. Jahrg.**

Die in dieser Nummer aufgeführten Bücher und Zeitschriften-Artikel sind im letzten Quartal des Jahres 1894 erschienen.

I. Geschichte und Grundwissenschaften der Pädagogik.

a. Geschichte der Pädagogik.

a) Bücher. **Matthias,** Gymn.-Oberl., Dr. E., Beiträge zur Geschichte der Realschule und des Gymnasiums. (106 S. m. 7 Autotyp.) Burg, A. Hopfer. 1 M. — **Bibliothek** der katholischen Pädagogik. 7. Bd. enth.: Kardinal Johs. Domici's Erziehungslehre und die übrigen pädagogischen Leistungen Italiens im 14. Jahrh. Der Kartäuser Nick. Kemph und seine Schrift: Über das rechte Ziel und die rechte Ordnung des Unterrichts. (XIV, 354 S.) Freiburg i. B., Herder. 3,60 M. **Hollweck,** Lehrer, Joh. Nep., Geschichte des Volksschulwesens in der Oberpfalz. (VII, 452 S.) Regensburg, J. Habbel. 3 M. — **Morf,** Sem.-Dir., Dr. H., Pestalozzis Berufswahl und Berufslehre. (39 S.) Liegnitz, C. Seyffarth. 0,50 M. — **Flügel,** Otto, Die Religionsphilosophie in der Schule Herbarts. (36 S.) Langensalza, H. Beyer u. Söhne. 0,50 M.

b) Aufsätze. **Morf,** Dr. H., Pestalozzi als Anfänger und Begründer unserer Armenerziehungsanstalten. (Schweiz. Päd. Zeitschr. 4). — **H. Kasten,** Friedrich Wilhelm Dörpfeld. (Neue Bahnen II.) — **N. N.,** Der Erziehungsplan Pestalozzis. (Allg. Deutsche Lehrerztg. 46—48.) — **Fröhlich,** Dr. G., Die didaktischen Lehren des Wolfgang Ratichius. (Allg. Deutsche Lehrerztg. 43.) — **Heinr. Barkhausen,** Kritik der Bestrebungen Denzels und Grafsmanns auf dem Gebiete des Anschauungsunterrichts. (Deutsche Volksschule 33—36.)

b. Grundwissenschaften der Pädagogik.

a) Bücher. **Burckhardt,** Schulrat u. Sem.-Dir., Dr. Ferd., Psychologische Skizzen zur Einführung in die Psychologie. (VI, 313 S.) Löbau, J. G. Walde. 3 M. — **Franke,** Th., Die Entwicklungsgeschichte des sittlichen Gefühls und die Pädagogik. (25 S.) Bielefeld, A. Helmich. 0,50 M. — **Spitzner,** Dr. Alfr., Die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der Lehre von den psychopathischen Minderwertigkeiten für die Pädagogik. (45 S.) Leipzig, E. Ungleich. 0,90 M.

b) Aufsätze. **N. N.,** Die Frage der Willensfreiheit und ihre pädagogische Bedeutung. (Allg. Deutsche Lehrerztg. 48—50.) — **K. Brunotte,** Reflektorische Funktionen unserer Nervencentren. (Hann. Schulztg. 43—46.) — **Beyer,** Dr. O. W., Zwei Hauptrichtungen der physiologischen Psychologie. (Päd. Ztg. 49, 50.) — **Fr. Max Bergfeld,** Einige Bemerkungen über Frohschammer und seine Lehre. (Leipz. Lehrerztg. 12.) — **Jahn,** Dir., Dr. M., Über das Mitgefühl und Selbstgefühl. (Leipz. Lehrerztg. 11.) — **Dr. P. Bergemann,** Zur Klarstellung des Begriffes der Apperception. (Neue Bahnen 10.)

2. Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre.

a. Umfassendes.

a) Bücher. **Alethagoras,** Gymn.-Lehr., Gymnasiale Bildung und sittliche Erziehung der Jugend. (50 S.) Braunschweig, O. Salle. 0,60 M. — **Baumeister,** Dr. A., Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. 1. Bd. I. Abt. (LXX, 361 S.) München, C. H. Beck. 6,50 M. — **Krause,** Carl Chr. Frdr., Abhandlungen und Einzelsätze über Erziehung und Unterricht. 2 Bde. (VIII, 162 u. V, 104 S.) Weimar, E. Felber. 5,50. M. — **Runkwitz,** Ober-Schulr., Sem.-Dir., Carl, Pädagogische Reden und Abhandlungen. Nach des Verf. Tode herausgeg. von Rektor R. Jungandreas. (XI, 266 S.) Altenburg, O. Binde. 3 M. — **Goerth,** Töchterschul-Dir., Albr., Erziehung und Ausbildung der Mädchen. Ein Wegweiser für gebildete Eltern, für Lehrer und Erzieher. (XIII, 497 S.) Leipzig, J. Klinkhardt. 6 M. — **Müller-**(Frauenstein), Töchtersch.- u. Sem.-Dir., Dr. G., Über höheren Mädchenunterricht und über Frauenbildung. 2 Vorträge. (60 S.) Hannover, L. Ost. 0,60 M.

b) Aufsätze. **H. Liebeskind,** Jugendlektüre und Unterricht. (Lehrerztg. f. Thür. 41—43.) — **Minna Vohl,** Die Berücksichtigung geistiger und sittlicher Schülereigentümlichkeiten. (Ztschr. f. weibl. Bildg. 20.) — **Franke,** Die häuslichen Aufgaben. (Lehrerztg. f. Thür. 52.)

b. Erziehung.

Aufsätze. **Golowski,** Die kathol. Kirche als Erziehungsanstalt. (Kath. Lehrerztg. 32.) — **N. N.,** Wie wirkt der Erzieher im Geiste des Christentums? (Kath. Lehrerztg. 29.) — **Kroifs,** Zur Lehre von der Zucht. (Der Schulfreund 12.)

c. Unterricht.

a) Bücher. **Königsbauer,** Sem.-Insp., J., Zur Reform des Unterrichtsbetriebes in Volksschulen. (53 S.) Bamberg, C. C. Buchner. 0,80 M. — **Pfeil,** Ludw., Graf v., Lehren und Irrlehren beim Unterricht. (519 S.) Berlin, F. Dümmlers Verl. 4 M.

b) Aufsätze. **Hugo Stolze,** Darstellender Unterricht (Prax. der Erziehungssch. 4.) — **C. Globig,** Die Frage im Unterricht (D. Lehrerin 1.) — **N. N.,** Der Materialismus im Unterricht (Schweiz. Lehrerz. 48, 49.) — **H. Wigge,** Etwas weniger Bilderdienst (Frkft. Schulztg. 22—24.) — **A. Ohlert,** Wissen und Scheinwissen. Ein Baustein für die Schule der Zukunft. (Zeitschr. für die Reform der höh. Schulen 4.) — **Lukas Ostheimer,** Sind unsere Lehrpläne einer Reform bedürftig, und in welchem Sinne hätte dieselbe zu erfolgen? (Österr. Schulbote 11.) — **N. N.,** Weiteres über den »Normallehrplan«. (Schulfreund 10, 11.) — **K. Schneider,** Die sichere Aneignung und dauernde Beherrschung des Unterrichtsstoffes. (Schulbl. der Prov. Sachsen 46.) — **B. Dürken,** Über neuere Bestrebungen auf dem Gebiete des Volksschulwesens. (Kath. Lehrerztg. 34.)

d. Sozialpädagogik.

a) Bücher. **Nouvel,** Mathilde, Leitfaden f. d. Hand der Schülerinnen beim Haushaltungsunterricht in Volks- und einfachen Fortbildungsschulen. (64 S. m. 4 Abbild.) Breslau, F. Hirt. 0,75 M. — **Droste,** Lehr., Heinr., Die Schule, der Lehrer und die Mäfsigkeitssache. Preisgekrönte Abhandlung. (32 S.) Hildesheim, Gerstenberg in Komm. 0,40 M. — **May,** Lehr., Osk., Die Schule und die Gesundheit. (24 S.) Leipz., O. Klemms Sort. in Komm. 0,50 M. — **Kraus,** Viktor, v., Wie kann durch die Schule dem zur Unsitte gewordenen Mifsbrauche geistiger Getränke entgegengewirkt werden? Preisgekr. Studie. (43 S.) Wien, C. Graeser. 0,60 M.

b) Aufsätze. **N. N.**, Eine Musterstätte hauswirtschaftlicher Ausbildung. (Päd. Ztg. 51.) — **C. Luneburg**, Die hauswirtschaftliche Unterweisung armer Mädchen und die Haushaltungsschulen. (Deutsche Schulz. 50, 51.) — **N. N.**, Der Koch- und Haushaltungsunterricht. (Posener Lehrer-Ztg. 47.) — **A. Richter**, Noch einmal der Haushaltungsunterricht in der Volksschule. (Pos. Lehrer-Ztg. 49.) — **N. N.**, Was kann die Schule und besonders der Lehrer zur Förderung der Mäfsigkeitssache thun? (Lehrer-Ztg. f. Thüringen 51.) — **G. Henschel**, Volkswirtschaftliche Belehrungen über Kredit und Kreditzeichen. (Pos. Lehrer-Ztg. 48.)

3. Gesinnungsunterricht.

a. Religion.

a) Bücher. **Bamberg**, Friedr., Epistel-Erklärung. Eine schulgemäfse Auslegung für Lehrer und Seminaristen. (176 S.) Berlin, Nicolais Verlag. 1,80 M. — **Nagel**, Dr. L., Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht mit besonderer Berücksichtigung der Realschulen. 2. Teil. (147 S.) Berlin, R. Gaertner. 1,20 M. — **Mischke**, Mittelsch.-Lehr., C., Der kleine Katechismus Luthers. In Entwürfen zum Gebrauche f. die Oberstufe evang. Schulen bearb. 3. Bdchn. (113 S.) Leipzig, F. Brandstetter. 1,40 M. — **Brudnick**, Relig.-Lehr., Karl, Katechismuslehre auf Grund des kleinen Katechismus von Dr. Martin Luther. (112 S.) Wien, Mang. Geb. 1,20. — **Loehrke**, Rekt., Th., Hilfsbuch beim evangel. Religionsunterricht. Für die Hand der Kinder. (112 S.) Pr. Stargard, H. Schilling. 0,60 M. — **Lehrbuch** der katholischen Religion. Zunächst f. die oberen Kurse der Schullehrerbildungsanstalten und der Realschulen. (250 S.) München, R. Oldenburg. Geb. 1,60 M. — **Evers**, Gymn.-Dir., Prof. M., Die Schulbibelfrage auf der 19. evang. Religionslehrer-Versammlung des Rheinlands zu Düsseldorf. (74 S.) Berlin, Reuther u. Reichard. 1,20 M. — **Presting**, Sem.-Dir., Die Bergpredigt, das Gesetz des Reiches Gottes, der Spiegel jedes Christen, kurz und schulgemäfs erklärt. (36 S.) Gotha, G. Schliefsmann. 0,40 M. — **Gesang- u. Gebetbuch** f. höhere katholische Lehranstalten, herausg. von Lehrern des kath. Realgymnasiums zu Münster. (VI, 248 S.) Münster, Aschendorff. 1,20 M.

b) Aufsätze. **Karl Voelcker**, Der heutige Stand der Schulbibelfrage in Preufsen. (Deutsche Schulz. 42—44.) — **Just**, Dr., Karl, Das Leben Jesu. (Prax. der Erziehungssch. 4—6.) — **Wehmer**, Ist die Einführung und der Gebrauch eines exponierten Katechismus für den Katechismusunterricht der Volksschule notwendig oder wünschenswert? (Hann. Schulz. 40—42.)

b. Geschichte.

a) Bücher. **Schmidt**, Dr. C. u. **A. Flofs**, Oberlehrer, Griechische Sagen. Für den Unterricht bearb. (269 S.) Berlin, E. S. Mittler u. Sohn. 2,25 M. — **Rofsbach**, Dr. Ferd., Begleitstoffe für den Unterricht in der Geschichte. 1. Tl. Geschichte der neuesten Zeit 1815—1888. (132 S.) Leipz., F. Richter. 1,50 M. — **Schwahn**, Walth., Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe höherer Lehranstalten. 2. Tl. Das Mittelalter. (113 S.) Hamburg, O. Meifsners Verl. 1 M. — **Pfalz**, Dir., Prof. Dr. Frz., Die Geschichte in ihren Grundzügen. Ein Lehrbuch für die deutsche Schule und ein Lesebuch f. das deutsche Haus. 2. Tl. (261 S.) Leipz., Dürrsche Buchh. 2,25 M. — **Smolle**, Gymn.-Prof., Dr. Leo, Lehrbuch der Geschichte des Mittelalters für die unteren Klassen der Mittelschulen. (111 S. m. 26 Abbildgn.) Wien, A. Hölder. 1,08 M. — **Vaders**, Oberlehr., Dr. Jos., Bilder aus der vaterl. Geschichte. Für den ersten Geschichtsunterricht, sowie zur Unterhaltg. und Belehrg. für die Jugend. (IV, 96 S.) Münster, Aschendorff. Kart. 1 M.

b) Aufsätze. **Bergemann,** Dr. phil. Paul, Zur Frage des Geschichtsunterrichts. (D. Lehrerin 2.)

c. Gesang.

a) Bücher. **Rosenstengel,** Sem.-Lehr., H. A., Technischer Gesangskursus für die Volksschule. 112 S. Warendorf, J. Schnell. 1,60 M. — **Liederstraufs.** Eine Sammlung der verbreitetsten Volks- und volkstüml. Liedern für Schule und Haus (24 S.). Marburg. C. Kraatz. 0,15 M.

b) Aufsätze. **H. Wigge,** Ein Wort für unser Volkslied. (Neue päd. Ztg. 51.)

4. Sachunterricht.

a. Geographie.

a) Bücher. **Schneiderwirth,** Sem.-Lehr., Herm., Der geographische Unterricht auf der Mittelstufe. (61 S.) Breslau, F. Hirt. 1 M. — **Albrecht,** Lehr., H., Anweisung zum Gebrauche des Diesterwegschen astronomischen Tisches. (34 S.) Berlin, E. Schotte u. Co. 0,60 M. — **Endemann,** Dr. Carl, Staatslehre und Volkswirtschaft auf höheren Schulen. Prakt. Anl. zu pol. u. wirtschaftl. Belehrgn. im historisch-geogr. Unterricht. (162 S.) Bonn, F. Cohen. 2,40 M. — **Günther,** A. und **O. Schneider,** Mittelsch.-Lehr., Beiträge zur Methodik des Unterrichtes in der Heimatkunde. (110 S.) Dessau, R. Kahle. 1,40 M. — **Hackmann,** W., Neue Schulgeographie. Unter Berücksicht. der dialog. Unterrichtsf. verf. I. Heft. (VIII, 136 S.) Düsseldorf, L. Schwann. 1,80 M. — **Seydlitz,** E. V., Geographie. Ausgabe D. In 6 Heften. Auf Grund der neuen preufs. Lehrpl. bearb. v. D. D. E. Oehlmann und F. M. Schröter. 6. Heft. Lehrstoff der Sexta. Für den Gebr. des Lehrers. (78 S. mit 46 Abbildungen u. Karten.) Breslau, F. Hirt. 0,80 M.

b) Aufsätze. **Geistbeck,** Dr. Aloys, Systematik und Induktion im Geographieunterrichte. (Pädag. 2.) — **H. Schmitt,** Zur Praxis des geographischen Unterrichts. (Neue Bad. Schulztg. 48.) — **Joh. Siemon,** Ratschläge zur Herbeischaffung des Lehrmittelapparates für den heimatkundl. Unterricht. (Deutsche Schulprax. 45—51.)

b. Naturbeschreibung.

a) Bücher. **Terks,** Oberlehr., F., Naturgeschichtliche Randbemerkungen in alphabetischer Reihenfolge. (VI., 82 S.) Leipz., J. Klinkhardt. 1 M. — **Landsberg,** Gymn.-Oberlehr., Bernh., Streifzüge durch Wald und Flur. Eine Anleitung zur Beobachtung der heimischen Natur in Monatsbildern. (X., 193 S.) Leipz., A. G. Teubner. Geb. 2,80 M. — **Matthes,** Lehr., Frz., Illustr. Naturgeschichte der drei Reiche für Schule und Haus. Mit 500 farb. Abbildungen nach Aquarellen von J. Kifsling und 370 Textillustr. Fol. (1. Bd. 212 u. 2. Bd. 177 S.) Stuttg., G. Weise. 15 M.

b) Aufsätze. **K. Laafs,** Welches ist das Ziel des naturgesch. Unterrichts, und wie weit sind zu dessen Erreichung die Junge'schen Ideen zu berücksichtigen? (Bl. für Schulprax. 21—22.) — **O. Jenson,** Wie ist im naturgesch. Unterrichte der Volksschule das Werden in der Natur« zu berücksichtigen? (Päd. Ztg. 46—47.) — **J. Burgarz,** Die Mineralogie in der Volksschule. (Rh.-Westf. Schulztg. 11—13.) — **H. Schmidt,** Die Eichler'sche Stoffsammlung für den naturgeschichtlichen Unterricht in höheren und niederen Lehranstalten. (Päd. Ztg. 43.) — **N. N.,** Die Stoffauswahl im naturgeschichtlichen Unterricht der Volksschule. (Österr. Schulbote 12.)

5. Sprachunterricht.

a. Umfassendes.

a) Bücher. **Lehmann,** Gymn.-Oberlehr., Dr. Rud., Übersicht über die Entwickelung der deutschen Sprache und der älteren deutschen Litteratur. (59 S.) Berlin, Weidmann. 1 M.

b) Aufsätze. **Robert Mutke,** Über Störungen der Sprache und deren Beseitigung durch die Schule. (Kath. Schulztg. 51, 52.) — **Haupt,** Dr. Otto, Über den deutschen Sprachunterricht. (Rh. Bl. 6.) — **Sehr,** Lehrer, Die neueren Bestrebungen auf dem Gebiete des sprachlichen Unterrichts. (Allgem. Schulbl. f. den Reg.-Bez. Wiesb. 30.) — **Frd. Kluge,** Sprachreinheit und Sprachreinigung geschichtlich betrachtet. (Ztschr. d. allg. deutsch. Sprachvereins 10, 11.) — **A. Hollenberg,** Über Beschäftigung des Lehrers mit der deutschen Sprache. (Ev. Schulblatt 12.) — **A. Hausenblas,** Der deutsche Unterricht an den preufsischen und an den österreichischen Gymnasien. (Zeitschr. für den deutsch. Unterr. 12.)

b. Sprechen und Lesen.

a) Bücher. **Niefsen,** J. u. **W. Wessel,** Lehrer, Anleitung zur Behandlung der Lieder in Volks- und Mittelschulen. (77 S.) Mettmann, A. Frickenhaus. 0,80 M. — **Leite,** Hauptlehr., R., Die Bilder des Lesebuchs von Gabriel und Supprian, für die Oberst. bearb. (56 S.) Bielefeld, Velhagen u. Klasing. 0,60 M. — **Meyer,** Prof. Alfr. G. u. **Louis Nagel,** Oberlehrer, Deutsches Lesebuch für Realschulen und verwandte Lehranstalten im Anschlufs an die preufs. Lehrpläne von 1891. 3 Teile. Leipzig, Dürr'sche Buchh. geb. zus. 7,35 M. — **Schmidt,** Otto F. u. **Herm. Schillmann,** Deutsches Lesebuch für mehrkl. Schulen. Ausg. für kath. Schulen. Bearb. v. Rektor Knossalla. 5 Teile. Leipzig, J. Klinckhardt. 3,30 M. — **Hochhuth,** Realgymn.-Oberlehr., Ludw., Elemente der Volkswirtschaftslehre und Bürgerkunde im deutschen Unterricht. (VII, 56 S.) Berlin, G. Grote. 0,80 M. — **Heinemann,** Sem.-Lehr., K., Wandlesetafeln, als Ergänzung zu jeder Fibel, mit besonderer Rücksicht auf das 1. Lesebuch von K. Heinemann und † A. Schröder. (10 Tfln.) Langensalza, H. Beyer u. Söhne. 4 M.

b) Aufsätze. **Th. Franke,** Unterrichtliche Verwertung der volkstümlichen Redensarten. (Österr. Schulbote 9—10.) — **Fr. Kohstall,** Über die Pflege der Aussprache in der Volksschule. (Kath. Lehrerztg. 32—33.) — **M. Evers,** Der deutsche Lesestoff, vorzugsweise in den Oberklassen höherer Schulen. (Zeitschr. für den deutsch. Unterr. 1.) — **O. Schulze,** Gesichtspunkte für Behandlung, Auswahl und Anordnung der deutschen Gedichte. (D. Bl. für erz. Unterr. 44—45.) — **E. Henrich,** Was hat der Lehrer bei den ersten Sprechübungen des Kindes zu beobachten, um sie nach Stoff und Form naturgemäfs zu gestalten? (Rh. Westf. Schulztg. 9—10.) — **J G. Obst,** Warum ist es richtig, im Lesen mit den Kleinen erst mit der Druck- und nicht mit der Schreibschrift anzufangen? (Prax. der Landsch. 6.) — **W. Köhler,** Welche Anforderungen sind an einen guten sprachlichen Ausdruck der Kinder zu stellen, und wie ist derselbe zu erreichen? (Schles. Schulztg. 50, 51.)

c. Aufsatz und Grammatik.

a. Bücher. **Dahn,** Prof. E., Vereinfachte Lehre der Zeichensetzung. (16 S.) Braunschweig, Ramdohr. 0,30 M. — **Köbele,** Sem.-Oberl., Fr., Zusammenhängende Diktate im Anschlufs an die Sprachlehre mit Benutzung von Stoffen aus Schule und Leben. (80 S.) Stuttgart, A. Bonz u. Co. 0,60 M. — **Klein,** Lehr., Alfr., Die deutsch-orthographischen und grammatischen Übungen in engem Anschlusse an das Lesebuch und an die Sprechübungen. 1. Tl. (56 S.) Forbach, R. Hupfer. 0,40 M. —

Lippert, Mädchensch.-Oberl. R., Handreichung für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre. Mühlhausen i. E., W. Buflebs Sort. 1,50 M. — **Blum,** Gymn.-Prof., Ludw., Praktische Anleitung zu deutschen Aufsätzen. Ein Hilfsbuch für Gymnasiasten und Schüler verwandter Lehranstalten. (XXIII, 320 S.) Wien, A. Hölder. 2,80 M. — **Kiy,** Realgym.-Prof., Vikt., Themata und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 1. Teil. (XII, 182 S.) Berlin, Weidmann. 3 M.

b) Aufsätze. **E. Luppe,** Die Diktat- und Aufsatzübungen in der Volksschule. (Prax. der Landsch. 4.) — **L. Grimm,** Wie die einzelnen Fächer des Deutschunterrichts dem Aufsatze in der Volksschule dienstbar gemacht werden können. (Zeitschr. f. d. deutsch. Unterr. 10.) — **R. Hildebrandt,** Zur Logik des Sprachgeistes. (Zeitschr. f. d. deutsch. Unterr. 10.) — **Frdr. Schäffer,** Der deutsche Aufsatz. (Rep. der Päd. 1.) — **J. Kuoni,** Die schriftlichen Arbeiten auf der Stufe der oberen Primarschule. (Schweiz. päd. Zeitschr. 4.) — **A. Heil,** Die Aufsatzübungen und ihr Verhältnis zum synthetischen und analytischen Unterrichte. (Rh.-Westf. Schulztg. 6–7.) — **N. N.,** Zur Bildung des schriftlichen Gedankenausdruckes. (Deutsche Schulprax. 47—49.) – Dir. Dr. **Sachse,** Zum Aufsatz in der Volksschule. II. (Leipz. Lehrerztg. 8.) — **K. Benderoth,** Wortkundliche Belehrungen in der Volksschule. (Hann. Schulztg. 47—51.) — **Dr. Horn,** Die Korrektur in ihren Eigentümlichkeiten beleuchtet. (Neue Bahnen 12.)

d. Schreiben.

a) Bücher. **Maas,** Prof., Die Physiologie des Schreibens. (152 S.) Berlin, F. Ashelm. 2,50 M.

b) Aufsätze. **Schüfsler,** Über Körperhaltung und Schriftlage in der Volksschule. (Prax. der Volkssch. 11.)

e. Neuere Sprachen.

a) Bücher. **Ploetz,** Gust. und Dir. **Kares,** D. D., Kurzer Lehrgang der französischen Sprache. Elementarbuch. Ausgabe D. Für Mädchenschulen. (XVI, 307 S.) Berlin, F. A. Herbig. 2,40 M. — **Ricken,** Dr. Wilh., Lehrgang der französischen Sprache für die ersten drei Jahre des franz. Unterrichts an Realschulen jeder Art und an höheren Mädchenschulen. 2. u. 3. Jahr. Ausg. für Mädchenschulen. (VII, 160 S.) Berlin, W. Gronau. 1,60 M. — **Ulbrich,** Oberrealschul-Dir., Dr. O., Kurzgefafste französische Schulgrammatik für höhere Lehranstalten. (III, 144 S.) Berlin, R. Gärtner. 1,40 M. — **Ulrich,** Dr. O., Kurzgefafstes Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Französische. (IV, 132 S.) Ebd. 1,20 M. — **Schmidt,** Oberrealschul-Dir., Dr. Ferd., Lehrbuch der englischen Sprache auf Grundlage der Anschauung. Mit vielen Abbildungen. (VII, 445 S.) Bielefeld, Velhagen u. Klasing. 3 M.

b) Aufsätze. **S. Alge,** Die Verwendung von Bildern im fremdsprachlichen Unterricht. (Schweiz. päd. Zeitschr. 4.)

6. Zahl- und Formunterricht.

a. Rechnen.

a) Bücher. **Muthesius,** Sem.-Lehr., Karl, Über die Stellung des Rechenunterrichts im Lehrplane der Volksschule. (106 S.) Leipz., Sigismund und Volkening. 1,50 M. — **Ahrens,** J. F., Buchstabenrechnung und Algebra für gewerbliche Fortbildungs- und Fachschulen. 1.–3. Heft. (171 S.) Kiel, Lipsius und Tischler. 1,80 M. — **Merkel,** Hauptlehr., Eug., Methodische und praktische Anleitung zum Denkrechnen. (27 S.) München, M. Kellerer. 0,50 M. — **Immel,** Hauptlehr., Karl, Aufgaben für das gemeinschaftliche Schnellrechnen in der Unter- und Mittelklasse. (42 S.) München, R. Oldenburg. 0,50 M.

b) Aufsätze. **A. Büttner,** Zwei Fragen aus dem Rechenunterricht. (Bl. f. d. Schulprax. 20.) — **J. Schmidt,** Bemerkungen zum Rechnen in der Oberklasse. (D. Schulfr. 12.)

b. Raumlehre.

Bücher. **Kambly** und **Roeder,** Planimetrie. Vollst. nach den neuen preuſs. Lehrplänen bearb. Ausgabe der Planimetrie von Kambly. (208 S. mit Fig.) Breslau, F. Hirt. 1,50 M. — **Keferstein,** Dr. Hans, Leitfaden für den trigonometrischen Unterricht an Realschulen. (34 S.) mit 1 Fig.) Hamburg, G. W. Seitz Nachf. 0,80 M. — **Hille,** Dr. A., Lehrbuch der Geometrie für höhere Schulen. (133 S. mit 49 Fig.) Halle, Buchhandl. des Waisenhauses. 1,20 M. — **Cranz,** Prof. Heinr., Lehrbuch der analytischen Geometrie der Ebene. 2. Tl.: Die einzelnen Linien zweiten Grades. Bearbeitet nach System Kleyer. (VII, 428 S.) Stuttgart, J. Maier. 8 M. — **Sachs,** Prof. Dr. J., Lehrbuch der ebenen Elementar-Geometrie. 7. Tl.: Die Ähnlichkeit der geradl. Figuren. Bearbeitet nach System Kleyer. (VIII, 165 S. mit Fig.) Stuttgart, J. Maier. 4 M. — **Hilfsbuch** für den geometrischen Unterricht in den oberen Klassen der Mittelschule. (46 S.) Hermanstadt, W. Krafft. 0,80 M.

c. Zeichnen.

a) Bücher u. Wandtafeln. **Eggers,** Lehr., Wilh., Lehrbuch des Projektionszeichnens. (22 S. m. 8 Fig. u. 8 Tfln.) Leipz., Seemann. 0,80 M. — **Andel,** Prof. Ant., Elemente des pflanzl. Ornamentes. Vorbilder für den Unterricht im ornamentalen Zeichnen an den unteren Klassen der Realschulen etc. Mit 75 Tfln. 4 Serien. Wien, R. v. Waldheim. In Mappe 10 M. — **Várdai,** Prof. Szilard, Wandtafeln zum Unterricht im Freihandzeichnen mit Motiven der wichtigsten Typen des Flachornaments. 72 Tfln. mit Textheft. Wien, Lehmann u. Wentzel in Komm. 50 M.

b) Aufsätze. **G. Thiele,** Sind wir im Zeichenunterricht auf dem richtigen Wege? (Bl. f. die Schulprax. 23.) — **F. Flinzer,** Erziehung zu selbstschöpferischer Thätigkeit im Zeichenunterrichte. (D. Kreide 11.) — **W. Runge,** Wie muſs der Zeichenunterricht beschaffen sein, wenn er Einfluſs auf die Geisteskräfte geltend machen soll? (N. Braunschw. Schulbl. 19.) — **O. Scheffers,** Welche Gesichtspunkte sind bei der Wahl von Modellen für das Freihandzeichnen an höheren Schulen zu beachten? (Zeitschr. d. Vereins d. Zeichenl. 25—26.) — **C. Mangold,** Der Zeichenunterricht in Mädchenklassen. (Prax. d. Volkssch. 11.)

7. Turnen und Jugendspiele.

a) Bücher. **Helmrich,** Dr. Volkmar, Die Leibesübungen in alter und neuer Zeit und ihre Bedeutung für Gesundheit und Leben. (45 S.) Leipzig, E. Strauch. 0,80 M. — **Kerschensteiner,** Lehr., A., Jugend- und Turnspiele in Kinderhorten. (24 S.) München, Ph. L. Jung. 0,40 M. — **Mosso,** Prof. Angelo, Die körperliche Erziehung der Jugend. Übersetzt von Johanna Glinzer. (III, 157 S.) Hamburg, L. Voss. 3 M. — **Dick,** Alex., Der Kinder Hort. Bewegungsspiele und Lieder von E. Mittemann, Marie Günz u. a. Kinderfreundinnen. Frankfurt a. M. B. Firnberg. Kart. 2 M.

b) Aufsätze. **H. Taube,** Zweck des Turnens und der Turnspiele in der Volksschule. (Aus der Schule 9.) — **Alfr. Böttcher,** Zwei turnerische Tagesfragen. (Monatschr. f. das Turnw. 11.) — **E. Hanschmann,** Die Jugendspiele an den städtischen Schulen. (Prax. d. Erziehungssch. 6.) — **Eitner,** Gymn.-Dir., Dr., Vorschläge zur zweckmäſsigen Einrichtung der Jugendspiele. (Schulbl. d. Prov. Sachsen 38.) — **A. Ernst.** Das Turnen als Volkserziehungsmittel. (Kath. Schulztg. 42, 43.)

8. Schulverwaltung, -Organisation und -Ausstattung.

a) Bücher. **Halben**, Sem.-Oberl. a. D., fr. Reichstags-Abg., Johs., Die allgemeine Volksschule (Einheitsvolksschule). Ein pädag. Programm. (24 S.) Hamburg, G. W. Niemeyer Nachf. 0,60 M.

b) Aufsätze. **Wirenius**, Alex. von, Über die Aufgaben und Pflichten des Schularztes. (Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl. 11.) — **E. Höhne**, Volks- und höheres Mädchenschulwesen. (Deutsche Schulztg. 46–47.) — **W. Götze**, Eine neue Steh- und Sitzschulbank. (Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl. 12.) — **Fr. Reinhardt**, Die Frage der Ortsaufsicht in ihrem neuesten Stadium. (Lehrerztg. f. Thür. 48.) — **Spitzner**, Dr. Alfr., Zur Frage der Unterrichtshygiene. (Leipz. Lehrerztg. 9, 10.) — **Hergel**, Gymn.-Dir., Prof. Dr. Gust., Die Schulhygiene. (Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl. 10–12.)

9. Lehrer und Lehrerinnen.

a) Bücher. **J. Langermann**, Unsere Gehaltsregulierung, eine Ehren- und Rechtsfrage. Im Auftrag des Barmer Lehrervereins. Bielefeld, A. Helmich. 0,35 M.

b) Aufsätze. **Tews**, Lehr., J., Der preußische Volksschullehrerstand. (Samml. päd. Vortr. 6.) Einzelpr. 0,50 M. — **Richter**, Dr. P., Die Bestimmungen v. 31. Mai 1894 und die Lehrerinnenfrage. (D. Lehrerin 3.) — **Martin**, Emil, Über das Wesen des Künstlerischen im Lehrerberufe. (Leipz. Lehrerztg. 5, 6.) — **Sprengel**, Auguste, Über Feierabendhäuser im allgemeinen und im besonderen. (Zeitschr. f. weibl. Bildg. 20–24.) — **N. N**, Die Stellung der Lehrer zu ihrer Fachwissenschaft. (Neue Bad. Schulztg. 49.)

Pädagogische Bücher- und Zeitungsschau.

Nr. 2. **1895.** **VI. Jahrg.**

[Seite 9.

I. Geschichte und Grundwissenschaften der Pädagogik.

a. Geschichte der Pädagogik.

a) Bücher. **Reber,** Dir., Dr. Jos., Johann Amos Comenius und seine Beziehungen zu den Sprachgesellschaften. Denkschr. zur Feier des vierteltausendjähr. Bestandes des Pegnes. Blumenordens zu Nürnberg. (61 S. m. 1 Taf.) Leipz. G. Fock. 1,50 M. — **Schneiderhan,** Sem.-Oberl., Joh., Matthäus Cornelius v. Münch, ein schwäbischer Pädagoge. Zugleich ein Beitrag zur Geschichte des württemb. Volksschulwesens im 19. Jahrh. (IV, 137 S.) Schw. Gmünd, J. Roth. 1,25 M.

b) Aufsätze. **Wiese,** Comenius und Pestalozzi, verglichen in Bezug auf ihre päd. Grundsätze und Bestrebungen. (D. Mittelsch. 3. 4.) — **Schmidt,** Dr. Emil, Die Entwickelung unseres höheren Schulwesens hinsichtlich des naturwissenschaftlichen Unterrichts. (Pädag. 4, 5.) — **Rohde,** K. A. Zeller, Der Leiter der Schulmeister-Schulen in der Schweiz und der Begründer der Normalinstitute in Preufsen. (D. Volksschulfreund 1—3). — **Heinrich Free,** Erinnerung an Pestalozzi. (Hann. Schulz. 7—8). — **N. N.,** Pestalozzi für immer! (Neue Bad. Schulz. 2). — **N. N.,** Tegner als Pädagog. (N. Bad. Schulz. 3). — **Dr. Albin Sieler,** Die individuellen und historischen Voraussetzungen der Fichteschen Pädagogik. (D. Deutsche Volkssch. 2—4). — **Th. Steinmetz,** Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und seiner Lehrart. (D. Bl. für erz. Unterr. 1—4).

b. Grundwissenschaften der Pädagogik.

a) Bücher. **Werbatus,** Schul-Insp., Past. M., eine kurz gefafste und populär gehaltene psychologische Anthropologie als Unterlage der Pädagogik. Programmschrift zur Feier des 90jähr. Bestandes der Stadt-Töchterschule zu Riga. (XIV, 364 S.) Riga, A. Stilda. 1,40 M.

b) Aufsätze. **Huther,** Dr. Aug., Ethik im Unterricht. (Zeitschr. f. Phil. u. Pädag. 2.) — **Meyer,** Dr. Erich, Gesetz — Regel — Ausnahme. (Zeitschr. f. Philos. u. Pädag. 2). — **H. Janzen,** Das Gedächtnis. (Prax. d. Landsch. 8.) — **Stilling,** Dr. med., J., Die dunklen Punkte in der Myopielehre. (Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege 1.) — **Custav Siegert,** Die Lokalisation der Seelenthätigkeiten. (Leipzig. Lehrerz. 13, 14.) — **N. N.,** Vom kindlichen Gemüte. (N. Bad. Schulz. 3.) — **N. N.,** Über Gemüt und seine Pflege im Elternhause. (Kath. Lehrerz. 1.) — **Wendt,** Das wahre Wesen der Gefühle. (Neue Bahnen 1, 2.)

2. Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre.

a. Umfassendes.

a) Bücher. **Schwemer,** Gymn.-Oberlehr., Dr. Rich., Das höhere Schulwesen in Frankreich. Eine pädag. Skizze. (29 S.) Frankf. a/M., Kesselring. 0,60 M. — **Kellner,** Dr. L., Lose Blätter. Pädagogische Zeitbetrachtungen und Ratschläge. Gesammelt und geordnet von Adam Görpen. (XVIII, 358 S.) Freiburg i/B. Herder, 2,40 M., geb. in Leinw.

3,50 M. — **Maresch,** Heinrich, Der Schulgarten als landwirtschaftl. Lehrmittel an der Volksschule. (VII, 181 S. mit 73 Abbildungen und 3 Plänen.) Wien, A. Pichlers Wwe. u. Sohn. 3 M.

b) Aufsätze. **Mathilde Lammers,** Erziehung zur Arbeit. (D. Lehrerin 7, 8.) — **Th. Landmann,** Zur ethischen Reform der heutigen Schulen. (Pädagog. 3, 4.) — **L. Hohmann,** Unsere Erziehungsideale müssen in entsprechendem Verhältnis zu unseren Bedürfnissen stehen. (D. Deutsche Volksschule 1, 3.) — **N. N.,** Die Presse und die Aufgaben der Erziehung. (Allg. Deutsche Lehrerz. 10.) — **O. Schulze,** Die Umgestaltung der Bildungsziele der Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart. (Neue päd. Ztg. 10—18.) — **A. Szimanski,** Die ästhetische Bildung in der Volksschule. (Deutsche Schulztg. 9—10.) — **J. Tews,** Die Umgestaltung der Bildungsziele der Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart. (Päd. Ztg. 5—13.) Dr. **K. Lange,** Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit. (Rh. Westf. Schulztg. 23 - 25.) — **G. Bürgel,** Die Leitung und Beaufsichtigung der häuslichen Vorbereitung der Schüler. (Rh. Westf. Schulztg. 17, 18.) — **J. Schenkel,** Wodurch wird die Selbstthätigkeit in den Schülern geweckt und gefördert? (Rh. West. Schulztg. 14—16.) — **Rich. Köhler,** Über anfechtbare und unanfechtbare Forderungen an die Schule. (Frankf. Schulztg. 1—3.) — **Gawanska,** Die Macht der Schule. (Lehrerztg. f. Thür. 6 8.) — **Alfr. Grofskopf,** Lehrplan der Unterstufe der französischen Volksschule. (Neue Bahnen. 1, 2.)

b. Unterricht.

a) Bücher. **Zander,** Schulinsp., Rekt. G., Entwurf eines ausführlichen Lehrplans für die höhere Mädchenschule nach den ministeriellen Bestimmungen vom 31. Mai 1894 mit Berücksichtigung der besonderen Verhältnisse der 9klass. höheren Mädchenschule zu Landsberg a. d. W. (91 S..) Hannover, Verlagsanstalt. 1,60 M. — **Patuschka,** Rektor, A. Lehrplan für die 7klassige Bürgerschule zu Schmölln, (88 S.) Schmölln, R. Bauer. 1 M. — **Eckert,** Mädchensch.-Rektor, Alfr., Die Bestimmungen für das höhere Mädchenschulwesen vom 31. Mai 1894 besonders in ihrem lehrplanmäfsigen Teile beurteilt (III, 41 S.) Hannover. C. Meyer. 0,75 M.

b) Aufsätze. **Schmidt,** Dr. Emil, Die Entwickelung unseres höheren Schulwesens hinsichtlich des naturwissenschaftlichen Unterrichts. (Pädag. 4.) — **R. Patzig,** Förderung der Verstandesthätigkeit des Schülers durch den Sprachunterricht. (Leipzig. Lehrerztg. 17.) — **E. Wilke,** Die Schulbücher in der Volksschule. (Päd. Ztg. 3. 4.) — **N. N.,** Verstandes- und Gedächtnispflege in ihrem Verhältnis zu einander. (Allgem. D. Lehrerztg. 5.) — **W. Benthien,** Wie mufs der Unterricht beschaffen sein, wenn er dem Zwecke der Erziehung dienen soll? (D. Deutsche Volkssch. 6, 7.)

c. Sozialpädagogik.

a) Bücher. **Senkel,** Pfr., Schulinsp., Ernst, Zur gesetzlichen Regelung und Verwaltung der Schulsparkassen (31 S.) Berlin, Buchh. d. deutschen Lehrerztg. in Comm. 0,40 M. — **Fischer-Des Arts,** Minna, Anleitung zum Erteilen des Unterrichts in der Haushaltungskunde in der obersten Mädchenklasse der Volksschulen. (VIII, 221 S. mit 4 Abbildungen.) Jena, G. Fischer. 2 M., geb. 2,50 M. — **Zimmermann,** Sem.-Oberl., Robert, Gesundheitsregeln für Schule und Haus. Festgabe zur Einweihung des neuen Anstaltsgebäudes für das Seminar Grimma II in Rochlitz. (III, 128 S.) Grimma, G. Gensel. Kart. 1 M. — **Janke,** Otto, Über den Unterricht in der Gesundheitslehre. (VIII, 163 S.) Hamburg, L. Voss. 2,50 M.

b) Aufsätze. **A. Rohde,** Einiges über das Verhältnis zwischen Schule und Haus in Landgemeinden. (Prax. der Landsch. 8.) — **H. Huber,** Lehrverfahren beim Unterricht in Verfassungskunde auf der Stufe

der Fortbildungsschule. (Schweiz. päd. Zeischr. 1.) — **E. Danziger,** Was kann die Schule und besonders der Lehrer zur Förderung der Mäfsigkeitssache thun? (D. Volksschulfreund 5—8.) — **Ad. Langer,** Kirche und Schule im Hinblick auf die soziale Frage. (Kath. Schulztg. 8—11.) — **N. N.,** Volkserneuerung durch Volkserziehung. (Allgem. Deutsche Lehrerztg. 1, 2.) — **F. Koch,** Die Berliner Kinder-Volksküchen. (Deutsche Schulztg. II.) — **N. N.,** Über Mitwirkung der Schule bei der Erziehung der Jugend zu guter Lebensart. (Allgem. Deutsche Lehrerztg. 4.)

3. Gesinnungsunterricht.

a. Religion.

a) Bücher. **Geschichte,** biblische, f. katholische Volksschulen. Bearbeitet nach Dr. Overbergs Geschichte des alten und neuen Testamentes. (VIII, 280 u. 16 S. mit Bildern und 2 Kärtchen.) Münster, Aschendorff. 0,65 M., geb. 0,90 M. — **Geschichte,** kleine biblische, für die unteren Klassen der katholischen Volksschulen. Im Anschlusse an die Bibl. Geschichte f. kathol. Volksschulen bearb. (64 S. mit 40 Bildern). Ebd. 0,15 M., geb. 0,25 M. — **Heine,** Sem.-Dir., Prof., Die christliche Lehre von dem Reiche Gottes, nach dem Bekenntnis der evang. Kirche für reifere Schüler dargestellt. (X, 43 S.) Essen, G. D. Baedeker. 0,50 M. — **Frank,** Dr. Fr., Katechetischer Unterricht üb. das allerheiligste Altarssakrament, zunächst f. Erstkommunikanten. (109 S.) Würzburg, L. Woerl. 0,40 M. — **Wagner,** Lehr., Frdr., Erziehender Religionsunterricht auf der Unterstufe. Meth. Behandlgn. der bibl. Geschichten f. das 1.—3. Schuljahr unter Anwendung des darstell. Unterrichts u. m. Anschlufs des Memorierstoffes. (XII, 222 S.) Esslingen, A. Lung. 2,80 M. — **Römpler,** Sem.-Dir., Schulr., Zur Bibelerklärung. Hermeneutisch-exeget. Hilfsbüchlein. (VII, 94 S.) Plauen, A. Kell. 1 M. — **Behr,** Superint., Dr. Ernst, Zur Schulbibelfrage. (40 S.) Weimar, R. Wagner Sohn. 0,60 M. — **Dreher,** Domkapitul., Dr. Theod., Leitfaden der katholischen Religionslehre f. höhere Lehranstalten. V. Kirchengeschichte. (54 S.) Freiburg i/B., Herder. 0,50 M.

b) Aufsätze. **Baltzer,** Rektor, Die praktisch-erbauliche, auf die Zeit bezugnehmende und in die Zeit eingreifende Behandlung des ersten Hauptstückes, mit besonderer Berücksichtigung des 2., 3. und 6. Gebotes. (Prax. der Landschule 8.) — **Meincke,** Pastor Lic., Dr., Der Religionsunterricht in der Schule. (N. Braunschw. Schulbl. 1, 2.) — **Th. Franke,** Das Judenchristentum in seiner pädagogischen Bedeutung. (Leipz. Lehrerztg. 15. 16.) — **M. Strohm,** Die Behandlung des evangelischen Kirchenliedes in der Volksschule. (Lehrerztg. f. Thür. 3.) — **G. T.,** Zur Schulbibelfrage. (Schles. Schulztg. 3. 4.) — **Schmarje,** Zwei dringliche Reformen auf dem Gebiete des biblischen Geschichtsunterrichtes. (Rh.-Westf. Schulztg. 21, 22.) — **Joh. Siemon,** Zur Reformbedürftigkeit unseres Religionsunterrichts. (D. Schulprax. 6—9.) — **N. N.,** Lektion über: Ach, bleib mit Deiner Gnade«. (D. deutsche Volkssch. 1.) — **N. N.,** Auf welche Weise sind die Kinder zur nutzbringenden Mitfeier des hl. Mefsopfers anzuleiten? (Kath. Lehrerztg. 5.)

b. Geschichte.

a) Bücher. **Rofsbach,** Dr. Ferd., Leitfaden f. den Unterricht in der deutschen Geschichte in den oberen Klassen höherer Mädchenschulen. Nach den amtl. Best. vom 31. Mai 1894 bearb. (XI, 148 S.) Neuwied, Heusers Verl. Geb. 1,50 M. — **Leitfaden** der Geschichte, für Realschulen u. verwandte Lehranstalten in 4 Tln. bearb. von Prof. D. D. Pfalz, Scholtze, Dr. Schuberth, Oberlehrer Höllner. 1. u. 2. Tl. (203 u. 189 S.) Leipzig, Dürrsche Buchhandl. Geb. à 1,50 M. 3. Tl. Ebd. 1,50 M. — **Knötel,** Dr. Paul, Bilderatlas zur deutschen Geschichte. Zusammengestellt und mit erklär. Anmerkungen versehen. (XII, 162 S.) Bielefeld, Velhagen u. Klasing. Kart. 3 M., geb. in Leinw. 3,50 M.

b) Aufsätze. **Maria Lischnewska**, Zur Frage des Geschichtsunterrichts. (D. Lehrerin 8.) — **Karl Steiner**, Lehrpläne für den Geschichtsunterricht. (Prax. der Landschule. 8.) — **H. Weigand**, Gesetze und Verordnungen im Geschichtsunterrichte. (Hannoversche Schulztg. 1, 2.) — **Krumbach**, Dr. Karl, Deutsche Bürgerkunde und Volkswirtschaftslehre in den höheren Schulen. (Südd. Bl. f. höh. Unterrichtsanst. 1.) — **Aug. Tecklenburg**, Der Doppelzweck im Geschichtsunterrichte. (Hann. Schulztg. 9, 10.) — **Franz Viergutz**, Die historischen Bilder und ihre Verwertung im Geschichtsunterricht. (Deutsche Schulztg. 5.) — **L. Hohmann**, Über den Geschichtsunterricht in der Volksschule. (D. deutsche Volkssch. 5, 6.)

c. Gesang.

a) Bücher. **Becker**, Karl, 9 altniederländische Volkslieder aus der Sammlung des Adrianus Valerius vom Jahre 1626, ins Deutsche übertr. v. Gysin. Für den zweist. Schülerchor getreu nach der Orig.-Ausg. bearb. (IV, 11 S.) Neuwied, Heusers Verl. 0,15 M. — **Lüthje**, Gesanglehr., F. H., Liederbuch für höhere Schulen. 1. u. 2. Heft. (IV, 43 u. 96 S.) Hamburg, A. Leckband. Zus. 1,65 M.

b) Aufsätze. **A. Stoklossa**, Das Volkslied und seine Bedeutung für die Schule. (Kath. Schulztg. 3, 4.)

4. Sachunterricht.

a. Geographie.

a) Bücher. **Hefsler**, Karl, Die Heimatskunde als Anfang-, Mittel- und Endpunkt des erdkundlichen Unterrichts in der Volksschule. (23 S.) Leipzig, G. Lang. 0,50 M. — **Trommau**, Lehr., Adolf, Schulgeographie für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen. I. Tl.: Grundstufe B. Ausg. für preufs. höhere Mädchenschulen. Mit 28 Holzschn. und Typenbildern. (VIII, 120 S.) Halle, H. Schroedel. 0,65 M., geb. 0,80 M. — **Zuck**, Otto, Biblische Geographie in chronologischer Folge. (80 S. m. Abbildgn. u. 4 farb. Karten). Dresden, G. Kühtmann. 2,50 M., geb. 3 M. — **Supan**, Prof. Dr. A., Deutsche Schulgeographie. (VII, 238 S..) Gotha, J. Perthes. Geb. 1,60 M. — **Geistbeck**, Dr. A. u. **Frz. Engleder**, Geographische Typenbilder. Text zu den Wandbildern von Dr. Alois Geistbeck. (24 S.) Dresden, A. Müller, Fröbelhaus. Kart. 1,50 M. — **Zweck** u. **Bernecker**, D. D., Hülfsbuch f. den Unterricht in der Geographie. Ausg. B. Erdkunde f. höhere Mädchenschulen, in strengem Anschlusse an die Bestimmungen über das Mädchenschulw. vom 31. Mai 1894 unter Mithülfe der ursprüngl. Verfasser bearb. von Mädchensch.- u. Sem.-Lehrern Dr. Alfr. Leutz u. Ernst Seedorf. I. Tl. (II, 61 S.) Hannover, Hahn. 0,60 M.

b) Aufsätze. **Dr. Alois Geistbeck**, Systematik und Induktion im Geographieunterrichte. II. (Pädagog. 3.) — **Pick**, Dr. Ad. Jos., Über Unterricht in der astronomischen Geographie. (Pädag. 5.) — **Adolf Trommau**, Die Kulturgeographie in ihrer Bedeutung für die deutsche Volksbildung. (Bl. f. d. Schulprax. 2, 3.)

b. Naturbeschreibung.

a) Bücher. **Wernecke**, Rob., Heimatkundlicher Anschauungsunterricht im 2. u. 3. Schuljahre. Lehrstoffe u. Lehrproben. Eine Anleitg. zu den ersten grundleg. Naturbeobachtungen und eine nutzbringende Ausführung der Spaziergänge. (XII, 284 S.) Gera, Th. Hofmann. 2,80 M., geb. 3,30 M. — **Partheil**, G. u. **W Probst**, Naturkunde f. Bürgerschulen und gehobene Volksschulen. 1. Heft. Dessau, R. Kahle. 0,40 M. — **Pilling**, Prof. Dr. Fr. O. u. **Walt. Müller**, Anschauungstafeln für den Unterricht in der Pflanzenkunde. 6. Lfg. (6 farb. Tfln.) Braunschweig, F. Vieweg u. Sohn. 6 M. — **Partheil**, G. u. **W. Probst**, Natur-

kunde f. Bürgerschulen u. gehobene Volksschulen. Ausg. B. 2. Heft. (II, 80 S. m. Bildern.) Dessau, R. Kahle. 0,60 M., geb. 0,75 M. — **Uttendörfer**, O., Leitfaden der Naturkunde für mittlere und höhere Schulen. (XII, 260 S. m. Abbildgn.) Leipzig, Dürrsche Buchhandl. Geb. 3 M.

b) Aufsätze. **Rümpler**, Die Gesetze des organischen Lebens im naturgeschichtlichen Unterricht der Volksschule. (Neue pädag. Ztg. 2, 3.) — **Friedrich Baade**, Zum Lehrplan in der Pflanzenkunde. (Päd. Ztg. 2.) — **E. Walther**, Zur Charakteristik der Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts. (Leipz. Lehrerztg. 20—22.)

c. Naturlehre.

Bücher. **Genau**, Sem.-Lehr., A., Physik für Lehrerbildungsanstalten. (VIII, 207 S. m. Fig.) Gotha, E. F. Thienemanns Verl. 2 M. — **Sattler**, Schulinsp., A., Aufgaben aus der Physik und Chemie. Ein Wiederholungs- und Übungsbuch. Zum Gebr. f. Lehrer u. Schüler der oberen Klassen v. Bürgerschulen, höh. Töchtersch. u. a. höheren Lehranstalten. (IV, 200 S. m. 160 Holzst.) Braunschweig, F. Vieweg u. Sohn. 1,60 M.

5. Sprachunterricht.

a. Umfassendes.

a) Bücher. **Blitz**, Lehr., Ed., Praktische Anleitung zur Behandlung des Schreiblese- und des Anschauungsunterrichtes wie der Lesestücke in der 1. Klasse. Mit 10 Zeichenvorlagen für den Anschauungsunterricht. (XVI, 276 S.) Wien u. Prag, F. Tempsky. 3 M. — **Böhm**, Sem.-Übungssch.-Lehrer, Ant., Der deutsche Sprachunterricht in der Volksschule im Anschlusse an das im k. k. Schulbücherverlage in Wien erschienene 5teilige Lesebuch für österreichische allgemeine Volksschulen, herausgeg. von Dr. Karl Kummer, Frz. Branky und Raim. Hofbauer. II. Tl. (IX, 376 S.) Wien, A. Pichlers Wwe. u. Sohn. 5 M. — **Streng**, Übungsschullehr., Karl, Anleitung zur praktischen Behandlung des 1. Tls. desselben Lesebuches. (VII, 174 S.) Ebd. 2,40 M. **Foltz**, Hauptlehr., Karl, Hilfsbuch für den Sprachunterricht. Nach e. vom Herbart-Verein f. Rheinl. u. Westf. beifällig aufgenommenen Entwurf auf viels. Wunsch f. die Hand der Schüler bearb. (43 S.) Bonn, C. Georgi, (Univers. Buchdr.) 0,40 M.

b) Aufsätze. **E. Giesenking**, Das Fremdwörterunwesen. Ein Mahnruf an Freunde der deutschen Muttersprache. (Samml. päd. Vorträge VII, 8.) — **Sallwürk**, Dr. E. von, Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts. (Deutsche Bl. f. erz. Unterr. 5—11.)

b. Sprechen und Lesen.

a) Bücher. **Lesebuch**, Deutsches, f. Realschulen u. verwandte Lehranstalten. Hrsg. in 3 Tln. v. Realsch.-Oberlehrern Rich. Becher, Rich. Börner, D. D., Ed. Rob. Richter, Dr. Otto Zimmermann. 3. Tl. (569 S.) Leipzig, Dürrsche Buchh. Geb. 4 M., m. gramm. Anh. geb. 4,25 M. — **Tschauder**, Sem.-Lehr., F., Präparation zur unterrichtlichen Behandlung Sr. Maj. Kaiser Wilhelms II. ›Sang an Ägir‹. (8 S.) Breslau, H. Handel. 0,15 M. — **Rogge**, Lehrer, P., Was hat die Schule zu thun, um die Sprachfehler zu bekämpfen? (29 S.) Danzig, A. W. Kafemann. 0,50 M. — **Scharlach**, F. u. **L. Haupt**, Lesebuch für Bürger- u. Volksschulen. Neue Bearb. v. Rektoren Steger u. Wohlrabe. Halle, H. Schroedel. 3,30 M., geb. 4,10 M. — —, Volksschul-Lesebuch. Ausg. in 2 Abt. Ebd. 1,75 M., geb. 2,30 M. — **Tesch**, P., Sang an Ägir, Dichtung von S. Maj. dem Deutschen Kaiser, König von Preufsen Wilhelm II. (20 S.) Neuwied, Heusers Verl. 0,50 M. — **Puls**, Gymn.-Oberlehrer, Dr. Alfr., Lesebuch f. die höheren Schulen Deutschlands.

1. Tl. Lesebuch f. Sexta. (XII, 188 S.) Gotha, E. F. Thienemanns Verl. Geb. in Leinw. 1,80 M. — **Putzger,** Bez.-Schulinsp., Dr. Fr. W. und Schuldir. **K. E. Rasche,** Deutsches Lesebuch f. einf. Volksschulen. 1. Tl. (III, 239 S.) Leipzig, Dürrsche Buchh. 0,80 M., geb. in Halbldr. 1,10 M.

b) Aufsätze. **Joh. Friedrich,** Lesebuch und realistischer Unterricht. (Pädagog. 4.) — **Ed. Holba,** Lehrprobe über das Hebelsche Gedicht »Der Wegweiser«. (Prax. der Landsch. 8.) — **H. Utzinger,** Behandlung eines Prosastückes »Kanitverstan« von Hebel. (Schweiz. päd. Zeitschr. 1.) — **L. Green,** Die Fibel und ihre Behandlung mit besonderer Berücksichtigung der Normalwörtermethode und der phonomimischen Lautbehandlung. (Neue päd. Ztg. 6.) — **W. von Birgelen,** Die Fabel. (Rh.-Westf. Schulztg. 19, 20.) — **Gutsche,** Der erste deutsche Sprachunterricht nach der direkten Methode in utraquistischen Schulen. (Pos. Lehrerztg. 2, 3.) — **N. N,** Das Prinzip der Betonung mit besonderer Berücksichtigung der Schulsprache. (Deutsche Schulpr. 10, 11.) — **Gustav Stephan,** Ein Wort für die synthetische Schreiblesemethode. (N. päd. Ztg. 7.) — **O. Janke,** Die Gesundheitslehre im Lesebuch. (D. Bl. f. erz. Unterr. 1—8.) — **Ernst Götzinger,** Zur Behandlung prosaischer Lesestücke. (Schweiz. Lehrerztg. 1—3.)

c. Aufsatz und Grammatik.

a) Bücher. **Schuster,** Lehr., M., Geschäftsaufsätze und Geschäftsbriefe. Ein Hilfs- und Übungsbuch im schriftlichen Gedankenausdruck für die Hand der Fortbildungs- und Sonntagsschüler. (III, 52 S.) Eßlingen, A. Jung. 0,35 M.— **Bieling,** Prof., Gymn.-Oberlehr., Dr. Alex., Orthographische Notstände. Vortrag. (23 S.) Berlin, Mayer u. Müller. 0,50 M. — **Biner,** Inst.-Lehr., Joh., u. Stadtschul-Lehr. **Eberh. Schreiner,** Aufsatzstoffe. 240 kurze Erzählungen für die Unter- und Mittelklassen der Volksschulen und die entsprechenden Klassen der Mittelschulen. (80 S.) Würzburg, Staudinger. 0,80 M. — **Klunzinger,** Schul.-Lehr., Karl, Aufsätze für Oberklassen und Schulaspiranten. Als Schularbeiten gesammelt und bearbeitet. (VIII, 172 S.) Stuttg., A. Bonz u. Co. 1,80 M. — **Zimmermann,** Gymn.-Prof., Aug., Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. (VIII, 95 S.) Hannover, Hahn. 1,20 M. — **Bräuninger,** Realschul-Rekt., Jul., Übungs- u. Prüfungs-Aufgaben zur deutschen Sprachlehre. (60 S.) München, R. Oldenburg, Abt. f. Schulb. 0,40 M.

b) Aufsätze. **E. G. O. Müller,** Der Streit über das Wesen des Satzes. (Zeitschrift für den deutschen Unterr. 3.) — **R. v. d. Welse,** Die Ergänzungen im 3. u. 4. Fall. Zwei Sprachlehrstunden. (Prax. d. Landschule 8.) — **N. N,** Der Brief als Gegenstand des Aufsatzunterrichtes in der Volksschule. (Lehrerztg. f. Thür. 5.) — Dr. **Karl Franke,** Alte deutsche Wörter und Wortformen in der Schule. (Südd. Bl. f. höh. Unterrichtsanst. 4.)

d. Schreiben.

Aufsätze. **Schubert,** Paul, Die Steilschrift während der letzten fünf Jahre. (Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl. 3.)

e. Neuere Sprachen.

Bücher. **Ohlert,** Töchtersch.-Oberlehr., Arnold, Lese- und Lehrbuch der französischen Sprache. Ausg. B. f. höhere Mädchenschulen. Nach den Bestimmungen vom 31. Mai 1894 bearb. (VIII, 245 S.) Hannover, C. Meyer. 2 M., geb. 2,40 M. — Schulgrammatik der französichen Sprache. Ausg. B. für höhere Mädchensch. (VII, 303 S.) Ebd. 1,80 M., geb. 2,25 M. — **Gesenius,** F. W., Englische Sprachlehre. Völlig neu bearb. v. Oberl. Dr. Ernst Regel. 2. Tl. Lese- u. Übungsbuch, nebst kurzer Synonymik. (VIII, 235 S.) Halle, G. Gesenius. 2 M. — **Towers-Clark,** E., Übungen für die englische Conversationsstunde, nach Hölzels

Bildertafeln bearb. 7. u. 8. Heft. Giefsen, E. Roth. à 0,40 M. — **Goerlich**, Realgymn.-Oberl., Dr. Ew., Materialien für freie französiche Arbeiten. Ein Hilfsbuch für den franz. Unterricht an sämtlichen höheren Lehranstalten. (XIV, 338 S.) Leipzig, Renger. 5 M. — **Trümper**, K., Sammlung französischer Gedichte, nebst kurzgefafster Verslehre, litteraturgesch. Bemerkgn. u. Hilfe für die häusl. Vorbereitung. (1. Tl. 67 S.) Duderstadt, F. Wagner. 0,60 M.

6. Zahl- und Formunterricht.

a. Rechnen.

a) Bücher. **Wydler**, Bezirkssch.-Lehr., H., Aufgaben für den Unterricht im Rechnen. VII. u. VIII. Heft. Ausg. für Lehrer. (118 u. 121 S.) Aarau, H. R. Sauerländer. 1,50 M. — **Schnitzler**, H., Abhandlung über die periodischen Dezimalbrüche, besonders für Lehrer, Seminaristen u. Rechenfreunde. (16 S.) Herdecke, Lpzg., R. Gieglers Sort. in Komm. 0,25 M. — **Braune**, Sem.-Lehr., A., Rechenbuch für Stadtschulen in 7 Heften. Ausg. B. 6. u. 7. Heft. (66 u. 71 S.) 0,35 M. u. 0,40 M. **Göhring**, Mädchensch.-Lehr., M., Die Grundelemente des Rechnens für die Hand der Volks-, Real-, Latein- u. Fortbildungsschüler, bestehend in auf die 7 Schuljahre der württemb. Volkssch. erteilten Kopf- u. Tafelrechenübg. (IV. 86 S. m. Fig.) Stuttgart, A. Bonz u. Co. 0,50 M. — **Wenzely**, Lehr., Jul., praktisches Rechnen. Methodisch geordnete Regeln, Beispiele u. Aufg. 1. Tl. (VIII, 96 S.) Leipzig, Renger. 1 M.

b) Aufsätze. **Joh. Bengel**, Angewandte Aufgaben beim Rechenunterricht (Rh.-Westf. Schulztg. 21, 22.) — **Justus Mandell**, Zweck, Umfang und Behandlung der Arbeiterversicherungsgesetze im Rechenunterricht der Volks- und Mittelschulen unter besonderer Berücksichtigung des Unfallversicherungsgesetzes. (Lehrerztg. f. Westf. und Rheinl.) 4, 5.) — **L. Hohmann**, Das Rechnen im ersten Schuljahr. (D. Deutsche Volkssch. 7, 8.)

b. Raumlehre.

a) Bücher. **Wallenhauer**, Rekt., Lokalschulinsp., G., Schulgeometrie für die Hand d. Schüler. 1. u. 2. Heft. Rudolstadt, Hofbuchdr. (F. Mitzlaff.) 0,75 M. — **Böttger**, Realsch.-Oberlehr., Adolf, Die ebene Geometrie. Für den Unterricht an der Realschule bearb. (137 S. m. Fig.) Leipzig, Dürrsche Buchhandl. 1,80 M. — **Bock**, Otto, u. Dr. **Rich. Schultze**, Lehr., geometrische Konstructions- und Rechenaufg. für Volks- und Fortbildungsschulen. (IV, 64 S.) Leipz., E. Wunderlich. 0,40 M.

b) Aufsätze. **A. Beyersdorf**, Zwei einfache Lektionen über das Dreieck für die einfache Landschule. (Prax. d. Landschule 8.)

c. Zeichnen.

Aufsätze. **G. Woytt**, Die Natur als unentbehrliche Formenquelle der bildenden Kunst. (Zeitschr. d. Vereins deutsch. Zeichenl. 3, 4.) — **Wilh. Krause**, Folgen der Einführung Stuhlmannscher Zeichenmethode in unsere Volksschulen. Verbesserungsvorschläge. (Schles. Schulztg. 52, 5.) — **Th. Wunderlien**, Inwiefern stehen die heutigen Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts mit der Entwickelung des sozialen Lebens der Gegenwart im Zusammenhang? (Bl. f. die Schulgr. 1.)

7. Turnen und Handarbeit.

a. Turnen und Jugendspiele.

a) Bücher. **Netsch**, Sem.-Oberl., A., Spielbuch für Mädchen im Alter von 6—16 Jahren. Auswahl v. Lauf-, Sing- u. Ruhespielen f. Schule, Volksspielplatz u. Familie. Mit e. Vorw. v. dirig. Schuld. Prof. Dr. Euler. (XVI. 190 S. m. 29 Fig.) Hannover, C. Meyer. Geb. 1,50 M.

b) Aufsätze. **Kohlrausch**, Christian, Die dritte Turnstunde. (Monatsschr. f. das Turnwesen 2.) — **Hermann**, Aug., Springreifen-Übungen in

planmäfsiger Folge für das Mädchenturnen. (Monatsschr. für das Turnwesen 2.) — **H. W. Oppermann,** Aufgabe und Betrieb des Turnunterrichts im Lehrer-Seminar. (Monatsschr. f. d. Turnw. 1.) — **A. Hermann,** Spiele der Mädchen. (Zeitschr. f. weibl. Bildg. 5.) — **Schmidt,** Dr. med., F. A., Die volksgesundheitliche Bedeutung der Jugend- und Volksspiele. (Schulbl. d. Prov. Sachsen 6.) — **N. N.**, Das aus dem Turnzwecke entspringende Wertverhältnis der turnerischen Übungen. (Deutsche Schulpr. 6.) — Dr. **Eitner**, Vorschläge zur zweckmäfsigen Einrichtung der Jugendspiele. (Rh.-Westf. Schulztg. 17, 18.)

b. Handarbeit.

a) Bücher. **Hoffmann**, Vorsteherin, Lehrerin, Luise, Anweisung zur Ausführung des Lehrplans für den Handarbeits-Unterricht in den Mädchenschulen des Stadtkreises Strafsburg. (48 S. m. Abbildgn.) Strafsb. F. Schlesier. 0,50 M. — **Schranz**, Dir. M. u. Lehr. J. R. **Bünker**, Die erziehliche Knaben-Handarbeit. Geschichtl. Entwickelung, gegenw. Stand und Ziele derselben. (VI, 82 S.) Wien, A. Pichlers Wwe. u. Sohn. 1,20 M.

b) Aufsätze. **G. Kalb**, Die Knabenhandarbeit in ihrer Anpassung an ländliche Verhältnisse. (Lehrer-Ztg. f. Thür. 1, 2.)

8. Schulverwaltung, -Organisation und -Ausstattung.

a) Bücher. **Kuntzemüller**, Dr. Otto, Die Lösung der Schulfrage, den nationalen, sozialen, wirtschaftl. u. pädagogischen Forderungen entsprechend. (41 S.) Dessau, R. Kahle,. 1 M. — **Grosse**, Rekt., Dr. Karl, Reform der preufsischen Rektoratschulen. Ein Vorschlag. (48 S.) Bad Ems, R. Sommer. 0,80 M.

b) Aufsätze. **Fr. Dornblüth,** Goetzes Sitz- u. Stehschulbank. (Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl. 3.) — **G. Lange,** Die Vertretung des Lehrerstandes in den örtlichen Schulverwaltungskörperschaften. (Samml. päd. Vorträge 7.) Einzelpr. 0,50 M. — Dir. Dr. **Schöne,** Neue Forderungen. Ein Beitrag für Mädchenschul- u. Emanzipationsfrage. (Zeitschr. f. weibl. Bildg. 13.) — **Karl Hinträger**, Recknagels Controllapparat f. Ventilationsanlagen in Schulen. (Ztschr. f. Schulgesundheitspfl. 1.) — **Ed. Thalfeld,** Die Überfüllung der Schulklassen in Preufsen und ihre scheinbare Beseitigung durch unvollkommene Schuleinrichtungen. (Ev. Schulbl. 1, 3.) — **Schmidt,** Dr. med. F. A. u. Prof. Dr. **Koch,** Leitsätze über Neuanlage und Einrichtung von Spielplätzen. (Schulbl. d. Prov. Sachsen 6.) — **Fr. Polack,** Die simultane Kreis-Schulaufsicht. (Schulbl. d. Prov. Sachsen 7—9.) Dr. **E. Lentz**, psychologische Begründung des Gedankens einer einheitlichen Mittelschule. (Ztschr. z. Ref. d. höh. Schulen 1.) — Dr. **Alfr. Spitzner**, Zur Frage der Unterrichtshygiene. (Frkf. Schulztg. 4, 5.)

9. Lehrer und Lehrerinnen.

a) Bücher. **Lange**, Dir., Dr. Karl, Lehrmethode u. Lehrerpersönlichkeit. Vortrag. (24 S.) Plauen, F. E. Neuperts Verl. 0,50 M. — **Endris**, A. J., Die Frau und das Haus des Lehrers und deren Einflufs. (136 S.) Wiesbaden, Rud. Bechtold u. Co. 1,25 M.

b) Aufsätze. **A. Blum**, Unsere nächsten Aufgaben. (D. Lehrerin 9, 10.) **Maria Lischnewska**, Gedanken über die Leitung von Lehrerinnenvereinen. (D. Lehrerin 11.) — **A. Vorwerk**, Über die Fortbildungsbestrebungen der Lehrerinnen. (Südd. Bl. f. höh. Unterrichtsanst. 1.) — **N. N.**, Zur Lage der Landlehrer. (Kathol. Schulztg. 9.) — **N. N.**, Die Pflichtstundenzahl der Lehrer an mehrklassigen Volksschulen. (Päd. Ztg. 8.) — **H. Reichauer**, Der Militärdienst der Volksschullehrer. (Leipz. Lehrerztg. 19.) — Dr. **Horn**, Des Lehrers Berufsfreudigkeit. (Lehrerztg. f. Thür. 9.) — **N. N.**, Der Militärdienst der Volksschullehrer. (Neue Bad. Schulztg. 4.) — **N. N.**, Nebenbeschäftigungen des Lehrers. (Schweiz. Lehrerztg. 3, 4.)

Pädagogische Bücher- und Zeitungsschau.

Nr. 3. 1895. VI. Jahrg.

I. Geschichte und Grundwissenschaften der Pädagogik.

a. Geschichte der Pädagogik.

a) Bücher. **Muggenthaler,** Prof. Dr., Ludw., Der Schulorden der Salesianerinnen in Bayern von 1667 bis 1831. Ein Beitrag zur Geschichte des höheren weiblichen Unterrichts- und Erziehungswesens. Bamberg, C. C. Büchner. 4 M. — **Pappenheim,** Prof. Dr., Eug., Grundrifs der Kleinkinder- und Kindergartenpädagogik Friedrich Fröbels. Nach dem Wortlaut seiner Schriften als Leitfaden für Kindergärtnerinnen-Seminare und zum Privatstudium zusammengestellt. (52 S.) Berlin, L. Öhmigke. 0,80 M. — **Sieler,** Dr., Albin, Darstellung der Volksschul-Pädagogik J. G. Fichtes im Zusammenhange mit ihren individuellen, historischen und philosophischen Voraussetzungen. (76 S.) Leipzig, Siegismund u. Volkening. 1,20 M.

b) Aufsätze. **N. N.,** Fr. Wilh. Dörpfeld, sein Leben und seine Schriften. (Bl. f. d. Schulpr. 3). — **Dr. Jos. Reber,** Bericht über den Aufenthalt des Joh. Amos Comenius in Elbing von 1642 bis 1648. (Repert. d. Pädag. 5). — **Dr. Paul Meyer,** Die Didactica magna des Johann Amos Comenius. (Schweiz. päd. Ztschr. 2). — **Max Esche,** Luther und Francke, ein Vergleich. (D. Prax. d. Landsch. 10—12). — **Heinr. Free,** Pestalozzis Wesen. (Hann. Schulz. 11, 12). — **Dr. A. König,** Pädagogisches aus dem 15. Jahrhundert. (Kath. Schulz. 23). — **Heinr. Free,** Pestalozzi als Patriot und Poet. (Hann. Schulz. 20, 21). — **Heinr. Free,** Pestalozzi als Bauer. (Hann. Schulz. 14—17). — **Pfütze,** Pestalozzi und einige pädagogische Grenzbestimmungen. (Leipz. Lehrerztg. 28—30). — **Dr. Albin Sieler,** Darstellung der Fichteschen Ideen über Volksschulpädagogik. (D. deutsche Volkssch. 8—13).

b. Grundwissenschaften der Pädagogik.

Aufsätze. **L. Boy,** Zur Einführung in die Ethik. (N. Westd. Lehrerztg. 9). — **M. Schmid,** Physiologie und Pädagogik. (Lehrerz. f. Thür. 21, 22). — **Dr. H. Schwarz,** Über die Grenzen der physiologischen Psychologie. (Neue päd. Ztg. 19, 20). — **Dr. Münz,** Frohschammers Weltanschauung und ihre Empfänglichkeit für die moderne Pädagogik. (Leipz. Lehrerz. 23). — **N. N.,** Die Naturkausalität in ihrer Entwicklung, Bedeutung und Anwendung. (Allg. deutsche Lehrerztg. 17—19). — **Dr. Münz,** Die Pädagogik im Lichte der Weltphantasie. (Leipz. Lehrerztg. 31, 32). — **Daniel Sallet,** Grundgesetze der Apperzeption. (D. Volksschulfreund 11, 12). — **N. N.,** Die psychologische Grundlage der Strafe mit besonderer Bezugnahme auf die körperliche Züchtigung. (Allg. deutsche Lehrerztg. 13). — **N. N.,** Die Freiheit des Willens, vom Standpunkt des psycho-physischen Dualismus aus beleuchtet. (Deutsche Schulprax. 16). — **Chr. Ufer,** Über Sinnestypen und verwandte Erscheinungen. (Deutsche Bl. f. erz. Unterr. 21, 22).

2. Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre.

a. Umfassendes.

a) Bücher. **Handbuch** der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. Hrsg. von Dr. A. Baumeister. 3. Bd. 1. Abt. München,

C. H. Beck. 6,50 M. — **Volksschule**, die österreichische. Beurteilt nach dem Geiste der approbierten u. a. den k. k. Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten, allgemeinen Volks- und Bürgerschulen, Fortbildungsschulen und Kindergärten eingeführten Lehr- und Lesebücher. Unter Mitwirkung mehrerer Fachmänner herausgeg. von Justus Verns. (XII, 192 S.) Freiburg i. B., Herder. 3 M.

b) Aufsätze. **Tischendorf**, Warum ist es nötig, Haus und Schule einander näher zu bringen, und welche Mittel stehen uns dazu zur Verfügung? (Prax. d. Erziehungssch. 2, 3). — **F. Bühler**, Die Sorge für das vorschulpflichtige Alter. (Samml. päd. Vortr. 11). Einzelpr. 60 Pf. — **N. N.**, Ein Philosoph der Gegenwart über Volkserziehung und Lehrerbildung. (N. Bad. Schulz. 17). — **G. Feddeler**, Umgestaltung der Bildungsziele der Volksschule durch die Forderungen der Gegenwart. (Hann. Schulz. 21—23). — **H. Wigge**, Umgestaltung der Bildungsziele. (Päd. Ztg. 16, 17). — **L. Mittenzwey**, Die Pflege der Individualität in der Schule. (Deutsche Bl. für erz. Unterr. 16—20.)

b. Erziehung.

a) Bücher. **Arminius** an Publikus. 15 Briefe über die unästhetische Erziehung des Menschen von Ägir. (39 S.) Leipz., Dramaturg. Centralbureau. 0,80 M.

b) Aufsätze. **Otto Freutel**, Die Persönlichkeit des Lehrers — der wichtigste Erziehungsfaktor. (D. Prax. d. Landsch. 11). — **Wilh. Ibach**, Wie kann der Lehrer die häusl. Erziehung der Kinder beeinflussen? (Evang. Schulbl. 5). — **F. Lüth**, Notwendigkeit und Art der Gemütsbildung. (Aus der Schule 3). — **N. N.**, Der Erzieher als Menschenfreund und Menschenkenner. (N. Bad. Schulz. 17). — **J. M. Thömmes**, Wie soll das Haus die erziehliche Thätigkeit der Schule unterstützen? (Kath. Lehrerztg. 14/15).

c. Unterricht.

a) Bücher. **Göbelbecker**, Lehrer, L. F., Lehrlust, ein Führer durch den Unterricht im ersten Schuljahr. Im Anschlufs an des Verf. »Lernlust«. (Comeniusfibel) 1. Tl.: Im Frühling. (1. Abt. Daheim.) (X, 221 S.) Karlsruhe, O. Nemnich. 1,80 M.; kart. 2,10 M. — **Kretzschmar**, ehem. Realschul-Dir., Th. Fr., Die Einheitlichkeit des Unterrichts im Schulorganismus. Mit bes. Berücksichtigung der preufsischen Schulgesetzgebung dargestellt. Berlin, M. Driesner. 2,50 M. — **Barth**, Sem.-Oberl., G. K., Der Begriff Konzentration in der Unterrichtslehre in historischer und systematischer Darstellung. (130 S.) Borna, R. Noske. 2 M. — **Katalog** über die gebräuchlichsten und bewährtesten Lehr- und Anschauungsmittel. Hrsg. von Frz. Hrch. Klodt. 4 Tle. in 1 Bd. (195, 112, 136 und 40 S.) Frankfurt a. M., Deutsche Lehrmittel-Anstalt. Kart. 1,50 M.

b) Aufsätze. **G. Bremer**, Die Naturgemäfsheit des Unterrichtes nach Comenius »grofse Unterrichtslehre«. (Rh.-Westf. Schulz. 26—28). — **Hans Suck**, Die Gesundheitslehre in den Volksschulen der Vereinigten Staaten. (Deutsche Schulz. 12). — **N. N.**, Eine Bewegung behufs gänzlicher Abschaffung der Hausaufgaben. (Südd. Bl. f. höh. Unterrichtsanst. 8). — **W. Heumann**, Zur Selbstfrage. (Schles. Schulz. 20). — **K. Zummach**, Wie sichert der Lehrer genaue Wahrnehmungen vonseiten der Kinder? (Rh.-Westf. Schulz. 36, 37). — **N. N.**, Soll die Schule auf den künftigen Beruf der Schüler Rücksicht nehmen und welche? (D. deutsche Volkssch. 11). — **Donath**, Notwendigkeit und Möglichkeit eines festen und bleibenden Ergebnisses jeder einzelnen Schulstunde. (D. deutsche Volkssch. 15—17).

d. Sozialpädagogik.

a) Bücher. **Hebebrand**, Schulleiterin, Lina und Lehr. **Emil Leuttner**, Leitfaden für die Hand der Koch- und Haushaltungsschülerinnen. (64 S.) Wittenberg, R. Herrosé. 0,50 M.

b) Aufsätze. **Ad. Langer,** Kirche und Schule im Hinblick auf die soziale Frage. (Kath. Schulz. 12—13). — **M. Zeuner,** Die mifsbräuchliche Verwendung schulpflichtiger Kinder zu landwirtschaftlichen Arbeiten. (Lehrerztg. f. Thür. 15, 16).

3. Gesinnungsunterricht.

a. Religion.

a) Bücher. **Engelhardt,** Gymn.-Prof., Religionslehrer, Wilh., Unsere deutsche Bibel. Eine kurze Darstellung der Geschichte der Bibelrevision, nebst einer Zusammenstellung der wichtigsten Änderungen. (76 S.) München, C. H. Beck. 0,50 M., kart. 0,60 M. — **Kolbe,** Pastor u. Kreisschulinsp., Johs., Die biblische Geschichte in Lebensbildern. Ausgeführte Katechesen für die Oberstufe. 1. Tl. Das alte Testament. (XVI, 218 S.) Leipzig, H. G. Wallmann. 2,60 M. — **Kornrumpf,** Ernst, Bibl. Geschichten für die Mittelstufe. Zugleich für die Oberstufe von Schulen einfacherer Gestaltung. Leipzig, F. Brandstetter. 0,75 M., geb. 1 M. — Dasselbe für die Unterstufe. (VI, 55 S.) Kart. 0,45 M. — **Kühn,** Lehrer, Karl, Kleine Liederkunde. Hilfsbüchlein bei der Behandlung des evang. Kirchenliedes in der Schule. (120 S.) Gütersloh, C. Bertelsmann. 0,50 M. — **Bamberg,** Lehrer, Fr., 80 Bibelabschnitte. Eine schulgemäfse Auslegung für Lehrer und Seminaristen. (VII, 136 S.) Gotha, G. Schloefsmann. 1,60 M. — **Öhmke,** Sem.-Oberl. a. D., Fr., Einfache Unterredungen über die evangelischen Perikopen des christlichen Kirchenjahres für Schule und Haus. 1. Hälfte. (VII, 208 S.) Gotha, G. Schloefsmann. 2 M. — **Schmitz,** Dr. J., Erweiterter katholischer Katechismus für die Mittelklassen der Gymnasien und die entsprechende Stufe anderer höherer Lehranstalten im Anschlufs an den Diözesan-Katechismus von Köln etc. (VIII, 224 S.) Regensburg, F. Pustet. 0,70 M., geb. 0,90 M.

b) Aufsätze. **N. N.,** Lehrprobe über das Gleichnis vom Schalksknecht. (Bl. f. d. Schulpr. 3). — **Friedr. Schaefer,** Die religiösen Memorierstoffe und ihre unterrichtliche Behandlung. (Prax. d. Volkssch. 3). — **Dr. Ziemann,** Methodische Behandlung der Schöpfungsgeschichte. (D. Volksschulfr. 14). — **A. Dost,** Das Evangelienbuch von Walter und das Leben Jesu von Bang. (Deutsche Schulprax. 14). — Pfarrer **Brand,** Die Schulmesse. (Kath. Lehrerztg. 9). — **H. Erich,** Lektion über das Gleichnis vom Feigenbaum. (Deutsche Schulprax. 15). — **F. Zange,** Das Leben Jesu im Unterricht der höheren Schulen. (Deutsche Bl. f. erz. Unterr. 12—14). — **Th. Franke,** Zur Umgestaltung des Religionsunterrichts. (Deutsche Schulz. 20, 21). — **Hugo Herberholz,** Grundzüge zur Behandlung des Kirchenliedes. (D. deutsche Volkssch. 8). — **M. H.,** Lektion über die erste Bitte. (D. deutsche Volkssch. 13).

b. Geschichte.

a) Bücher. **Bismarcks** Reden und Briefe, nebst einer Darstellung des Lebens und der Sprache Bismarcks. Für Schule und Haus herausg. und bearb. von Dr. Otto Lyon. (VI, 243 S. m. Bildnis). Leipzig, B. G. Teubner. Geb. in Leinw. 2 M. — **Rofsbach,** Dr. Ferd., Hülfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte in den oberen Klassen höherer Mädchenschulen und in Lehrerinnen-Bildungsanstalten. 1. Hälfte. (240 S.) Neuwied, Heusers Verl. 2,50 M. — **Matzat,** Heinr., Grundzüge der Geschichte. Ein Hilfsbuch für den historischen Unterricht in höheren Schulen. 2 Tl. (VI, 178 S.) Berlin, W. Parey. 2 M. — **Jäger,** Gymn.-Dir., Dr. Osk., Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts. (Aus: A. Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre f. höhere Schulen. München, C. H. Beck. 3 M. — **Stein,** Prof., Gymn.-Dir., Dr. Heinr. Konr., Lehrbuch der Geschichte f. die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 1. Tl.: Das Altertum. (IV,

104 S.) Paderborn, F. Schöningh. 1 M. — **R. Dietz**, Hohenzollernfürsten. Elf Lebensbilder für den ersten Geschichtsunterricht. (56 S. m. 11 Holzst.) Hannover, C. Meyer. 0,60 M. — **Rothert**, Prof. Dr. Ed., Karten und Skizzen aus der Geschichte der neueren Zeit. (1517–1789.) Zur raschen und sicheren Einprägung zusammengestellt und erläutert. (20 farb. Karten m. eingedr. u. III S. Text.) Düsseldorf, A. Bagel. 4 M. — **Cyranka**, Sem.-Dir., Dr. L., Bilder aus der deutschen Geschichte. Für die Volkssch. bearb. Mit 1 Kartenskizze und e. Bilderanhang. (48 S.) Breslau, F. Hirt. 0,40 M.

b) Aufsätze. **H. Weygand**, Zur Methode des Geschichtsunterrichts. (Paedag. 6). — **Otto Lyon**, Bismarck als Künstler in Politik und Sprache. (Ztschr. f. d. deutschen Unterr. 4). — **Otto Wagner**, Regressive oder progressive Methode im Geschichtsunterrichte? (Aus der Schule 1).

c. Gesang.

Bücher. **Klinkmüller**, Fr., Sammlung der beliebtesten Schul- und Volklieder, sowie einiger Kompositionen neuerer Meister und des Hrsg. Für die mittleren und oberen Klassen der deutschen Volks-, Mittel-, höheren Knaben- und Mädchenschulen. (VII, 113 S.) Königsberg i. d. N., J. G. Striese. Kart. 0,75 M. — **Kienzler**, Lehrer, Aug., Anleitung zu den Notentafeln für den Gesangunterricht an Volksschulen. (15 S.) Bonndorf, J. A. Binders Nachf. 0,80 M. — **Lüthje**, Realsch.-Gesangl., F. H., Liederbuch für höhere Schulen. 3 Hefte. (204 S.) Hamburg, A. Leckband. 1,70 M.

4. Sachunterricht.

a. Geographie.

a) Bücher. **Hackmann**, W., Neue Schulgeographie. Unter Berücksichtigung der dialogischen Unterrichtsform verfafst. 2. Heft: Norddeutschland. (VII, 136 S.) Düsseldorf, L. Schwann. 1,80 M. — **Bube**, Wilh., Der Regierungsbezirk Lüneburg. Ein Hülfsbuch für den heimatkundlichen Unterricht. (V, 52 S.) Lüneburg, Herold u. Wahlstab. 0,60 M. — **Brust**, G. u. H. **Berdow**, Lehrer, Lehrbuch der Geographie. Unter besonderer Berücksichtigung des prakt. Lebens für Real- und Mittelschulen, Seminare, Handels- und Gewerbeschulen, sowie für den Selbstunterricht verf. (VII, 306 u. 47 S. m. Abbildgn.) Leipzig, J. Klinkhardt. 2,40 M. — Dasselbe für höhere Mädchenschulen. (VII, 339 u. 47 S.) Ebd. 2,20 M. **Seydlitz**, E. v., Geographie. Ausg. E. Für höhere Mädchenschulen. 1. u. 2. Teil. (63 u. 64 S. m. Abbildgn. u. Karten). à 0,60 M. — **Jenkner**, Oberlehr., Dr. Hans, Die Himmelskunde als Lehrgegenstand für die oberste Klasse der Mädchenschulen. (38 S.) Berlin, R. Gaertner. 1 M. — **Zweck** u. **Bernecker**, D. D., Hülfsbuch für den Unterricht in der Geographie. Ausg. B. Erdkunde für höhere Mädchenschulen, in strengem Anschl. an die Best. v. 31. Mai 1894 bearb. von Dr. Alfr. Lentz u. Ernst Seedorf. II. Tl. (VI, 274 S.) Hannover, Hahn. Geb. 2 M.

b) Aufsätze. **Hohmann**, Die konstruktive und die vergleichende Methode im geographischen Unterrichte und ihre Anwendung in der Volksschule. (Prax. d. Volkssch. 5). — **Klas**, Die zeichnende Erdkunde in der Volksschule auf dem Lande. (Prax. d. Volksschule 5). — **R. Staude**, Rhein und Donau. (Prax. d. Erziehungssch. 3). **A. Hendtlafs**, England. Lektion für die Oberstufe. (D. Lehrerin 13). — **R. Wernecke**, Das Kartenzeichnen nach Bismarcks Methode. (D. Lehrerin 13). — Dr. **Bergemann**, Über geographischen Unterricht. (Lehrerztg. f. Thür. 11—14).

b. Naturbeschreibung.

a) Bücher. **Partheil**, G. u. W. **Probst**, Naturkunde f. Bürgerschulen und gehobene Volksschulen. Ausg. B. 3. Heft. (Kurs. 5 u. 6). (IV, 95 S.

m. Abbildgn.) Dessau, R. Kahle. 0,80 M., geb. 1 M. — **Poppendorff**, Realschul-Lehr., G., Unsere wichtigsten efsbaren Pilze. Eine Anleitung zur sicheren Erkennung der bekanntesten efsbaren Pilze nebst Angabe ihrer gebräuchlichsten Zubereitung. (32 S. m. 12 Abbildungen). Berlin, R. Oppenheim. 0,30 M. — **Weifs**, Doz., Dr. J. E., Grundrifs der Botanik. Ein Leitfaden für den botanischen Unterricht zum Gebrauche an Mittelschulen und zum Selbstunterricht. (VIII, 279 S. m. 412 Abbildgn.) München, Dr. E. Wolff. Geb. in Leinw. 2,80 M. — **Paust**, Sem.-Lehr., J. G., Aus dem Buche der Natur. Fragen zur Belebung und Ergänzung des naturkundl. Unterrichts. (176 S. m. 29 Abbildgn.) Breslau, F. Hirt. 1,50 M.

b) Aufsätze. **L. Riewald**, Übersichtliche Darstellung und kritische Würdigung der neueren Bestrebungen auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts. (D. Mittelsch. u. höh. Mädchensch. 11). — Dr. **E. Wilk**, Die Synthese im naturgeschichtlichen Unterricht. (Deutsche Bl. f. erz. Unterr. 23, 24). — **R. Seyfert**, Ein Vorschlag zur Vereinheitlichung der naturkundlichen Fächer. (Päd. Ztg. 22). — **Fr. Witt**, Beiträge zum sogenannten beschreibenden naturkundlichen Unterricht in der Volksschule. (Schulbl. d. Prov. Sachsen 16). — **Leutz**, Lüben oder Junge? (Oberrh. Bl. f. erz. Unterr. 5).

c. Naturlehre.

a) Bücher. **Sattler**, Schulinsp., A., Aufgaben aus der Physik und Chemie. Ein Wiederholungs- und Übungsbuch. Zum Gebrauche für Lehrer und Schüler der oberen Klassen von Bürgerschulen, höheren Töchterschulen und anderen höheren Lehranstalten. Auflösungen. (20 S.) Braunschweig, F. Vieweg u. Sohn. 0,50 M. — **Arnhart**, Ludwig, Die organische Chemie. Methodisches Hilfsbuch für die Hand des Lehrers, sowie zum Selbststudium. 1. Tl. (90 S. m. 8 Fig.) Wien, Huber u. Lahme. 1 M. — **Brandt**, Prof. Dr., G., Schulphysik für die Gymnasien, nach Jahrgängen geordnet. 1. Tl. (80 S. m. 122 Fig.) Berlin, L. Simion. 1 M. — **Eschner**, Lehrer, Max, Technologische Wandtafeln. Webstuhl. Leipzig, Schulbilderverlag. 1,40 M. — **Seyfert**, Schuldir., R., Die Arbeitskunde in der Volks- und allgemeinen Fortbildungsschule. Ein Vorschlag zur Vereinheitlichung der Naturlehre, Chemie, Mineralogie u. s. w. (IV, 241 S.) Leipzig, E. Wunderlich. 2,40 M.

b) Aufsätze. **A. L.**, Lehrprobe über den Saugheber. (Bl. für die Schulprax. 3). — **R. Seyfert**, Versuch eines Planes für die Arbeitskunde in der Volksschule. (Rh.-Westf. Schulz. 35, 36).

5. Sprachunterricht.

a. Umfassendes.

a) Bücher. **Brunner**, Gymn.-Prof., Aug., Litteraturkunde und Litteraturgeschichte in der Schule. (28 S.) Bamberg, C. C. Buchner. 0,50 M. — **Dexel**, Lehr., Martin, Zur Reform des Sprachunserrichtes in der Volksschule. (40 S.) München, R. Oldenburg, Abt. 7. Schulbücher. 0,30 M.

b) Aufsätze. **F. Rommel**, Rudolf Hildebrand. (D. Lehrerin 17.) — **J. G. Obst**, Wie kann und soll der Lehrer die auf Besserung unserer Sprachzustände gerichteten Bestrebungen wirksam unterstützen? (D. Prax. d. Landsch. 12.) — **H. Hoffmann**, Macht sich gegenwärtig eine Vernachlässigung im Gebrauche unserer Muttersprache geltend? Worin besteht sie, und wie ist diesem Übelstande abzuhelfen? (Päd. Bl. für Lehrerbildg. 1.) — **Aug. Graeve**, Die Pflege der Volksdichtung und ihre Bedeutung f. die heutige Zeit. (Samml. päd. Vortr. 1.) Einzelpr. 0,40 M.

b. Sprechen und Lesen.

a) Bücher. **Krusche**, K. R., Lösung der Fibelfrage durch „Erstes Schulbuch für den gesamten Unterricht im ersten Schuljahr“, geb.

Hiob-Fibel. (IV, 128 u. 8 S. m. Bildern.) Leipzig, E. Graubner. 1,60 M. — **Lesebuch**, Deutsches für höhere Lehranstalten. In 8 nach Klassenstufen geordneten Abteilgn. m. 2 Vorschul-Teilen, hrsg. v. Gymn.-Dir. Prof. Dr. Chr. Muff. 8 Abt. (VIII, 392 S.) Berlin, G. Grote. 2,40 M.; geb. 2,80 M. — **Lesebuch**, Das, in der Volksschule. Behandlung deutscher Lesestücke nach den formalen Stufen, der Grammatik und Orthographie in konzentrischen Kreisen nebst einer kurzen Litteraturgeschichte. 1. Hft.: Die Unterstufe. (III, 112 S.) Langensalza, Schulbuchhdl. 0,90 M. — **Grimmer**, Hauptlehrer, G., Deutsche Fibel in Lateinschrift für den ersten Schreiblese-Unterricht. In systematischen Übungen vom Leichteren zum Schwereren fortschreitend. (IV, 96 u. 12 S. m. Abbildgn.) Bruchsal, O. Katz. Kart. 0,60 S. — **Grimmer**, G., Winke aus dem Sprachfache f. angehende Lehrer u. Lehrerinnen. Ebd. 0,20 M. — **Kippenberg**, J., Deutsche Gedichte für die Mittel- und Oberstufe höherer Mädchenschulen. Nach den preuss. Bestimmungen über das Mädchenschulw. vom 31. Mai 1894 ausgew. (VIII, 136 S.) Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt. Geb. in Leinw. 1 M. — **Wende**, Sem.-Lehr., G., Über Benutzung von Wandlesetafeln f. den ersten Schreibleseunterricht. (11 S. m. 1 Tfl.) Bunzlau, G. Kreuschmer. 0,30 M.

b) Aufsätze. **Otto Ernst**, Über die unterrichtliche Behandlung lyrischer Gedichte. (Pädag. 6.) — **Rich. Löwe**, Der Anfang des elementaren Schreibleseunterrichts. (Prax. d. Erziehungssch. 2.) — **A. Rohde**, Wie erklären sich die im Ganzen geringen Leistungen unserer Schüler in der freien mündlichen und schriftlichen Handhabung der Muttersprache, und wie können diese Leistungen gehoben werden? (D. Prax. der Landsch. 12.) — **J. A. Olstern**, Wie erzielt man ästhetisches Lesen in der Schule. (Aus der Schule 1.) — **Chr. Conrad**, Lektion über „Nachbar Holm und seine Linde“. (Bl. f. die Schulprax. 2.) — **N. N.**, Das Rätsel im Unterrichte. (Deutsche Schulprax. 22.) — **Emil Martin**, Zur weiteren Ausgestaltung der Normalwörtermethode. (Leipzg. Lehrerz. 26, 27.) — **Dr. Heym**, Der Unterricht in der deutschen Sprache auf dem Seminare. (Leipz. Lehrerz. 33.) — **E. Wilke**, Auswahl des Lesestoffes für die sechsstufige Volksmädchenschule zu Quedlinburg. (Schulbl. der Provinz Sachsen 13.) — **Edwin Wilke**, Unsere Aussprache und ihre Pflege. (Päd. Ztg. 18, 19.)

c. Aufsatz und Grammatik.

a) Bücher. **Leissl**, J. u. **J. Lindner**, Sprachübungen. Im Anschlusse an die oberpfälzischen Lesebücher. 2. u. 3. Heft. München, R. Oldenbourg, Abt. f. Schulb. à 0,30 M. — **Dietel**, P. u. **R. Göhler**, Lehrer, Aufsatzstoffe für die Volksschule. In Themen, Skizzen und ausgeführten Arbeiten dargeboten. (XII, 116 S.) Leipz., J. Klinkhardt. 1,20 M. — **Erck** u. **Barnicol**, Lehr., Methodisches Sprachbuch zum Handgebrauch für die Schüler in Stadt- und Landschulen. Ausg. B. in 3 Stufen. Hildburghausen, F. W. Gadow u. Sohn. 0,90 M. — **Hesse**, Schuldir., Ernst, Wie bringen wir unsere Schüler zu einer tüchtigen Rechtschreibung? Ein Beitrag zum Verständnis der neuen Rechtschreibung und ihrer Behandlung im Unterrichte. (56 S.) Dresden, A. Huhle. 1. M. — **Hesse**, E., Diktate in Aufsatzform mit Verknüpfung der Rechtschreibung. 3 Hfte. Ebd. Zus. 2,50 M. — **Schmaus**, Gymn.-Lehr., Dr. Joh., Aufsatzstoffe und Aufsatzproben f. die Mittelstufe des humanistischen Gymnasiums. 2. Tl. (VIII, 129 S.) Bamberg, C. C. Buchner Verl. 1,60 M.; geb. 2 M. — **Sprachunterricht**, Der gesamte, in der Volksschule im Anschlufs an den Sachunterricht. 3 Tle. (IV, 140 S.; XXVII, 274 S. u. XXV, 243 S.) Dresden, A. Huhle. Zus. 8,60 M. — **Rosenburg**, Sem.-Lehr., Herm., Lehr- und Übungsbuch der deutschen Sprache f. Präparandenanstalten. 2 Tle. im Bde. (190 S.) Breslau, F. Hirt. Geb. in Halbleinw. 1,80 M. — **Strehl**, Dr. W., Der deutsche Aufsatz für die Mittelstufe höherer

Schulen. (VIII, 136 S.) Berlin, G. Grote. 2 M. — **Hermann,** Paul Th., Diktatstoffe. Im Anschlusse an die einzelnen Unterrichtsfächer bearb. (XIV, 162 S.) Lpzg., E. Wunderlich. 1,60 M.; geb. 2 M.

b) Aufsätze. **F. Weczerza**, Zum Aufsatzunterricht in der Volks- und Bürgerschule. (Österr. Schulbote 3.) — **R. Seyfert**, Lektion über die Ellipse. (Deutsche Schulprax. 13.)

d. Schreiben.

Aufsätze. **C. Jos. Steiner,** Zweck und Ziel des Schreibunterrichts. (D. Prax. d. Landsch. 10.) — **Karl Becker**, Zu den Folgen des Unterrichtes in der Steilschrift. (Rh.-Westf. Schulz. 35.) — **R. Lechler,** Steilschrift. (Allg. deutsche Lehrerztg. 24, 25.)

e. Neuere Sprachen.

a) Bücher. **Hartmann,** Gymn.-Oberlehr., Dr. K. A. Mart., Die Anschauung im neusprachlichen Unterricht. (34 S.) Wien, E. Hölzel. 0,50 M. — **Arcambeau,** Prof. Edme Louis u. Gewerbesch.-Oberlehr. Dr. **Karl Köhler,** Französisches Lesebuch für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. (VIII, 244 S.) Leipz., B. G. Teubner. Geb. in Leinw. 2,40 M. — **Dickhuth,** Realgymn.-Oberl., Dr. W., Übungsstoff und Grammatik f. den englischen Anfangsunterricht. (V, 119 S.) Osnabrück, G. E. Lückerdt. Geb. 1,60 M. — **Ohlert,** Töchtersch.-Oberlehr., Arnold, Französische Gedichte f. die Oberstufe der höheren Mädchenschulen. (VIII, 80 S.) Hannover, C. Meyer. 0,75 M.; geb. 1 M. — **Barnstroff**, E. H., Kurzgefafste Schulgrammatik der englischen Sprache. (IV, 112 S.) Flensburg, A. Westphalen. 1 M. — **Glenk,** Reallehr., Wilh., Französisches Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten, nebst Fragebuch und Wörterverzeichnis. (VIII, 132 S.) Würzburg, J. Staudinger. 1,20 M. — **Schulze,** Gymn.-Dir., Dr. G., Abrifs der französischen Formenlehre in Beispielen. (31 S.) Berlin, A. Haack. Geb. 0,80 M.

b) Aufsätze. **H. Rösener,** Über den französischen Unterricht in Schulen deutscher Muttersprache. (D. Mittelsch. u. höh. Mädchensch. 10.) — **Jda Sellmann**, Über den Unterricht in den neuen Sprachen. (D. Lehrerin 14.)

6. Zahl- und Formunterricht.

a. Rechnen.

a) Bücher. **Götze,** Lehr., Otto, Tägliche Kopfrechen-Übungen im Anschlufs an das Einmaleins. (IV, 44 S.) Meifsen, H. W. Schlimpert. 1 M. — **Räther,** H. u. **W. Wohl,** Übungsbuch für mündliches und schriftliches Rechnen. Ausg. C, f. höhere Schulen. 6. u. 7. Hft. (112 S.) Breslau, E. Morgensterns Verl. 0,60 M. — Dasselbe. Ausg. D, für höhere Mädchenschulen in 7 Hftn., nach den ministeriellen Bestimmungen f. das höhere Mädchenschulwesen vom 31. Mai 1894 bearb. 1.—6. Hft. Ebd. 1,30 M. — **Hartmann,** Dir., Dr. B. u. Realgymn.-Oberl. J. **Ruhsam**, Rechenbuch f. Stadt- und Landschulen. Ausg. D, in 3 Hftn. Lehrerheft. Auflösungen der Aufgaben des Rechenbuches, nebst zahlreichen Übgn., sachl. und method. Bemerkgn. zum Rechenunterrichte überhaupt. (267 S.) Frankfurt a. M., Kesselring. 3,50 M. — **Wenzely,** Handelssch.-Lehr., Jul., Praktisches Rechnen. Methodisch geordnete Regeln, Beispiele und Aufgaben. Für Handels-, Real-, Gewerbe- und höhere Bürgerschulen, kaufmänn. u. gewerbl. Fortbildungssch. hrsg. II. Teil. (III, 96 S.) Leipzig, Renger. 1 M.

b) Aufsätze. **R. Jülicher**, Rechentabellen in der Landschule. (D. Prax. d. Landsch. 11.) — **Karl Steiner,** Einführung in die Rabattrechnung. (D. Prax. d. Landsch. 11.) — **J. Freiberger**, Das kindliche Interesse am Rechnen. (Österr. Schulb. 3.) — **M. F.,** Was ist von den methodischen Bestrebungen Bufsmanns auf dem Gebiete des Rechenunterrichts zu

halten? (Bl. f. die Schulprax. 2.) — **L. Hohmann**, Zahlenbilder zur Zerlegung der Grundzahlen durch den Teilungsstrich, ein Mittel zur Förderung des Rechenunterrichts im ersten Schuljahr. (Neue päd. Ztg. 13.) — **Carl Jos. Steiner**, Die Krankenversicherung in der Volksschule. (D. deutsche Volkssch. 9, 10.)

b. Raumlehre.

a) Bücher. **Bützberger**, Lehr., Dr. F., Kurzer Lehrgang der ebenen Trigonometrie mit vielen Aufgaben und Anwendungen. (HI, 38 S. m. 26 Fig.) Bern, K. J. Wyss. Kart. 1,20 M. — **Rohde**, Lehr., A., Die Raumlehre in der einfachen Volksschule. (IV, 86 S. m. Fig.) Hamburg, C. Adler. 1 M. — **Hille**, Realschul-Oberlehr., Dr. A., Lehrbuch der Geometrie für höhere Schulen. 2 Tl. (IV, 25 S. m. Fig.) Halle, Buchh. des Waisenhauses. 0,40 M.; geb. 0,65 M.

b) Aufsätze. **H. Huth**, Lehrprobe über die Einführung in die Längenmafse. (Prax. d. Landsch. 11.)

c. Zeichnen.

a) Bücher und Wandtafeln. **Blumen-, Mal-, und Zeichenbuch.** (20 S. m. Bildern.) Nürnberg, Th. Stroefer. 0,75 M. — **Hertel**, Zeichenlehrer, Franz, Der Zeichenunterricht in der Volksschule als individualisierender Klassenunterricht. 1. Teil. (VIII, 136 S. m. 6 farb. Tfln.) Gera, Th. Hofmann. 2,50 M. — **Müller**, Zeichenlehrer, Fritz, Der Zeichenunterricht nach seiner naturgemäfsen Gestaltung in der Schule. 1. Teil: Das Zeichnen nach Stäbchen auf der Unterstufe. (31 S. m. 21 Tfln.) Hamburg, C. Klofs. Kart. 1,50 M. — **Godron**, Hauptlehr., Rich., Modern farbige Flachornamente. 20 Vorlage-Blätter f. den Unterricht an gewerbl. Lehranstalten, Realschulen etc. München, G. D. W. Callwey. 10 M.

b) Aufsätze. Frl. **Reinicke**, Ziel und Weise des Zeichenunterrichts in der Volksschule. (D. Lehrerin 12.) — **Breull**, Die bildende Kunst — und die Volksschule. (Ztschr. des Ver. deutscher Zeichenl. 15, 16.) — **W. Krause**, Zum Zankapfel Stuhlmann. (Schles. Schulz. 13.)

7. Turnen und Handarbeit.

a. Turnen.

a) Bücher. **Dunker**, Oberlehrer, Die Bedeutung der Wettübungen für das Turnen. (37 S.) Hadersleben, L. G. Fock. 0,80 M. — **Rühl**, Prof. Dr. Hugo, Entwickelungsgeschichte des Turnens. (V, 150 S.) Leipzig, E. Strauch. 1,60 M., geb. 1,90 M. — **Bohn**, Oberlehrer, Turnwart, Dr. O., Schlagball und Barlauf. Regeln und Winke. (24 S.) Berlin, R. Gaertner. 0,25 M. — **Schröer**, Stadt-Turnwart, H., Turnspiele f. Turnvereine, Spielgesellschaften und die Oberklassen höherer Lehranstalten. (128 S. m. 8 Abbildgn.) Leipzig, J. Klinkhardt. 0,80 M.

b) Aufsätze. Prof. Dr. **G. Hergel**, Spielplatzhygiene. (Ztschr. f. Turnen u. Jugendsp. 4.) — **G. H. Weber**, Professor Angelo Mosso und das deutsche Turnen. (Ztschr. f. Turn- u. Jugendsp. 23.) — Dr. **F. A. Schmidt**, Prof. Angelo Mossos Urteil über das deutsche Schulturnen. (Ztschr. für Schulgesundheitspf. 6.) — **Schönborn**, Die Turn- und Volksspiele in ihrer Stellung zum Turnunterricht und der Spielbetrieb. (Päd. Blätter f. Lehrerbildg. 1.) — **Heinr. Brosig**, Über Erziehung zur Wohlanständigkeit unter besonderer Berücksichtigung des Turnunterrichts. (Kath. Schulz. 20.) — Dr. **H. Schnell**, Über württembergisches und badisches Schulturnen. (Ztschr. f. Turnen u. Jugendsp. 3.)

b. Knaben-Handarbeit.

Bücher. **Wandvorlagen** des Königsberger Vereins f. Knaben-Handarbeit. 3 Abtlgn. Steindr. Königsbg., J. H. Bons Verl. 7,50 M.

Pädagogische Bücher- und Zeitungsschau.

Nr. 4. 1895. VI. Jahrg.

I. Geschichte und Grundwissenschaften der Pädagogik.

a. Geschichte der Pädagogik.

a) Bücher. **Seyffarth,** Oberpf., L. W., Pestalozzi, ein Vater und Anwalt der Armen. Vortrag. (39 S.) Liegnitz, C. Seyffarth. 0,50 M. — **Krampe,** Ob.-Turnlehr., Dirig., Wilh., Die italienischen Humanisten und ihre Wirksamkeit für die Wiederbelebung gymnastischer Pädagogik. Ein Beitrag zur allgemeinen Geschichte der Jugenderziehung und der Leibesübungen. (VIII, 247 S.) Breslau, W. G. Korn. 3 M.

b) Aufsätze. **Rich. Köhler,** Über Wandlungen in der deutschen Pädagogik. (Pädagogium 10.) — **A. Görgen,** Zurück auf Thomas von Aquin. (Kath. Lehrerztg. 19.) — **Kirschke,** Geschichtlicher Rückblick auf die Vorbildung des deutschen Volksschullehrers bis zum Jahre 1806. (Pos. Lehrerztg. 23. 24.) — **Ernst Schreck,** Friedrich der Grosse und die Volksschule. (Haus u. Schule 33—35.) — **A. Stoklossa,** Etwas über Leben und Pädagogik des P. Abraham v. St. Klara. (Kath. Schulztg. 29—31.) — **Jos. Ebel,** Vergleichende Zusammenstellung der wichtigsten Unterrichts- und Erziehungsgrundsätze, die in Rousseaus »Emil« und Salzmanns »Konrad Kiefer« enthalten sind. (D. deutsche Volkssch. 19—21.)

b. Grundwissenschaften der Pädagogik.

a) Bücher. **Ostermann,** Dr. W., Das Interesse. Eine psychologische Untersuchung mit pädagogischen Nutzanwendungen. (IV, 92 S.) Oldenburg, Schulze. 1 M.

b) Aufsätze. **Dr. Alfr. Spitzner,** Pädagogische Beobachtung der Kinder. (Allg. deutsche Lehrerztg. 26.) — **Dr. P. Bergemann,** Apperzeption und Aufmerksamkeit. (Leipz. Lehrerztg. 35. 36.) — **Wilh. Erhardt,** Die Begriffe und deren Entwicklung. (Frankf. Schulztg. 15.) — **Dr. P. Bergemann,** Über die Notwendigkeit einer Neugestaltung der theoretischen Pädagogik, namentlich im Hinblick auf das Erziehungsziel. (Päd. Ztg. 29. 30.) — **Dr. Th. Ziehen,** Das Verhältnis der physiologischen Psychologie zur Pädagogik. (Leipz. Lehrerztg. 38. 39.) — **N. N.,** Kants Moralphilosophie und die Bedeutung derselben für die Pädagogik. (Allg. deutsche Lehrerztg. 36. 37.) — **O. Flügel,** Über das Selbstgefühl. (Deutche Bl. f. erz. Unterr. 34. 35.) — **Dr. S. W. Beyer,** Zwei Hauptrichtungen der physiologischen Psychologie. (Päd. Ztg. 30—34.)

2. Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre.

a. Umfassendes.

a) Bücher. **Handbuch** der Erziehungs- und Unterrichtslehre f. höhere Schulen. Hrsg. v. Dr. A. Baumeister. II. Bd. 2. Abt. (VIII, 397 S.) München, C. H. Beck. 7 M., geb. 8,50 M. — **Knortz,** Schulsuperintendent, Karl, Der Fröbelsche Kindergarten und seine Bedeutung für die Erhaltung des Deutschtums im Auslande. (47 S.) Glarus, B. Vogel. 0,50 M. — **Schweyer,** F. G., Über die Erziehung der bäuerlichen Jugend zur Arbeit. (III, 117 S.) Wien, Manz. 1,80 M.

b) Aufsätze. **N. N.,** Welchen Wert hat die fragenentwickelnde Lehrform für Unterricht und Erziehung? (Deutsche Schulprax. 31. 32.)

— **Wilh. Möller,** Zur Umgestaltung der Bildungsziele der Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart. (Päd. Ztg. 36. 37.) — **Friedr. Franke,** Über das Verhältnis von Praxis, Theorie und Geschichte der Erziehung. (Päd. Studien 3.) — **N. N.,** Wert und Pflege der sittlichen Beurteilung und Entschliefsung. (Deutsche Schulpr. 33.) — **W. J. Höver,** Die Tonkunst, ein hervorragendes Bildungs- und Erziehungsmittel. (Lehrerztg. für Westf. 39–41.) — **Joh. Karutz,** Die Dreiteilung in der Erziehungslehre bei Schleiermacher und bei Herbart. (Rh. Westf. Schulztg. 49—51.)

b. Erziehung.

a) Bücher. **Friedrichs,** Max, Über christlich-religiöse Erziehung. (29 S.) Leipzig, F. Fleischer. 0,80 M. — **Baumgarten,** Rektor, H., Die Bildung des Gemüts in der Volksschule. Vortrag. (16 S.) Köln, H. Theissing in Komm. 0,30 M. — **Gesell,** Schuldir., Gust., Pädagogische Kleinmünze. Beiträge zur Förderung der deutschen Haus- und Volksschulerziehung. (VI, 173 S.) Chemnitz, E. Weller. 1,50 M., geb. 2 M. — **Hemmersbach,** Sem.-Oberlehr., Thdr., Wesen, Bedeutung und Eigenschaften der Arbeit im christl. Sinne und die Erziehung zu Arbeit und Fleifs. (68 S.) Kempten, J. Kosel. 0,60 M. — **Hafsmann,** Sem.-Prof., Fr. S. Rud., Allgemeine Erziehungslehre für katholische Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten. (VIII, 155 S.) Paderborn, F. Schöningh. 1,25 M.

b) Aufsätze. **Rud. Brink,** Wie erzieht die Schule zur Ordnung und Reinlichkeit? (Prax. d. Landsch. 2.) — **G. N.,** Über den Gehorsam. (Kathol. Lehrerztg. 23. 24.) — **J. G. Obst,** Die entsittlichende Wirkung der Tierquälerei und die Mittel zu ihrer Bekämpfung unter der Jugend. (Schles. Schulztg. 27. 28.)

c. Unterricht.

a) Bücher. **Lehr- und Lektionsplan** mit Pensenverteilung für vierklassige Volksschulen. (66 S.) Dortmund, W. Crüwell. 0,80 M. — **Bismarck,** Rekt., Ortsschulinsp., Otto, Einrichtungs und Lehrplan für acht- und siebenklassige Bürger- und Mittelschulen. (VII, 248 S.) Halle, H. Schrödel. 4 M.

b) Aufsätze. **E. Henrich,** Hausaufgaben oder nicht? (Deutsche Schulztg. 31. 32.) — **Henze,** Die Ausbildung des Lehrers in der Fragekunst, ein wesentlicher Faktor für das Gedeihen der Schularbeit und für die Fortbildung des Lehrers. (Deutsche Schulztg. 30.) — **E. Schlegel,** Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse. (Deutsche Bl. f. erz. Unterr. 24—28.) — **C. Rosenkranz,** Über die geistige Leistungsfähigkeit unsrer Schüler. (Prax. d. Volkssch. 8–10.) — **Emil Zeifsig,** Formenkunde und bildliches Darstellen als Prinzip und Fach. (Päd. Studien 4.)

d. Sozialpädagogik.

a) Bücher. **M. Volkmuth,** Allgemeine Volksschule oder Standesschulen? Mit Rücksicht auf die in neuerer Zeit in Köln errichteten Vor- und Mittelschulen. (55 S.) Bielefeld, A. Helmich. 0,50 M. — **Kriebel,** Stadtschulinsp., Dr. W., Für die allgemeine Volksschule. (55 S.) Hannover, C. Meyer. 1 M. — **Frisch,** Bürgerschuldir., Frz., Die Kinderhorte. Ihre Notwendigkeit, Einrichtung und Ausgestaltung. (112 S.) Wien, Manz. 1,80 M. — **Cronberger,** Lehr., Bernh., Haushaltungskunde. Eine Naturlehre für Küche und Haus. Zum Gebrauche in Volks-, Mittel- und Haushaltungsschulen. (VIII, 195 S.) Braunschweig, O. Salle. 0,80 M., geb. 1 M.

b) Aufsätze. **Alwin Schenk,** Die Volksschule und der hauswirtschaftliche Unterricht für Mädchen. (Schles. Schulztg. 31.) — **Dr. O. W. Beyer,** Die erziehende Bedeutung des Schulgartens. (Deutsche Bl. f. erz. Unterr. 36. 37.) — **N. N.,** Die Aufgaben der Volkschule der Sozialethik und Sozialpädagogik gegenüber. (D. deutsche Volkssch. 23.)

3. Gesinnungsunterricht.

a. Religion.

a) Bücher und Wandtafeln. **Schäfer**, P. Thdr., Die innere Mission in der Schule. Ein Handbuch für den Lehrer. (239 S.) Gütersloh, C. Bertelsmann. 2,40 M., geb. 3 M. — **Hofmann**, Prof. Heinr., Biblische Anschauungsbilder zum neuen Testament für die Schule. Herausgeg. von Jul. Lohmeyer. 1. Serie. 5 Bl. Breslau, C. T. Wiskott. 15 M., auf Leinwand mit Ösen 20 M. — **Pawlowski**, Hauptlehrer a. D., T. N., Erklärung des Katechismus der kathol. Religion. Praktisches Hilfsbuch für Präparanden, Seminaristen und Lehrer, auch als Mitgabe fürs Leben. (310 S.) Dülmen, A. Laumann. 1,30 M., geb. 1,65 M. — **Laukamm**, Sem.-Lehr., Wichard, Anregung der Phantasie im biblischen Geschichtsunterricht. (131 S.) Leipzig, Dürr'sche Buchh. 1,50 M. — **Bang**, Schuldir., S., Zur Reform des Katechismus-Unterrichts. (77 S.) Leipzig, J. Wunderlich. 0,80 M. — **Bamberg**, Lehrer, Fr., 80 Bibelabschnitte. Eine schulgemäfse Auslegung für Lehrer und Seminaristen. 2. Tl.: Das neue Testament. (IV u. S. 137—442.) Gotha, G. Schloefsmann. 3 M. — **Öhmke**, Seminar-Oberl. a. D., Fr., Einfache Unterredungen über die evangelischen Perikopen des christlichen Kirchenjahrs f. Schule und Haus. II. (IV u. S. 209—386.) Gotha, G. Schloefsmann. 1,80 M. — **Fauth**, Prof. Dr. F. Chr., Leitfaden der evangelischen Religionslehre. (III, 87 S.) Leipzig, G. Freytag. Geb. 1 M. — **Stolzenburg**, Sem.-Dir., Rud., Evangel. Religionsbuch zum Gebrauche in Lehrerseminarien und für Volksschullehrer. 4. Tl. (VII, 112 S.) Gotha, E. F. Thienemann. 1,40 M., geb. 1,60 M.

b) Aufsätze. **D. Karl Just**, Behandlung des 1., 2. und 3. Gebotes. (Prax. d. Erziehungssch. 4.) — Über den Lehrplan für das Bibellesen in Volks-, Mittel- und höheren Mädchenschulen. (D. Mittelsch. u. höh. Mädchensch. 14.) **A. Rohde**, Charakteristik Moses. (Prax. d. Landschule 1.) — **F. Schulze**, Wie ist das geistliche Lied in der Volksschule zu behandeln, damit dasselbe durch die ihm inne wohnende Kraft rechte Frucht schaffe? (Aus der Schule 5.) — **N. N.**, Sollen die Geschichten des alten Testamentes aus der Schule verdrängt oder sollen sie nur gekürzt werden? (Allg. deutsche Lehrerztg. 28. 29.) — Rektor **Ambrassat**, Der Katechismusunterricht in der Volksschule. (D. Volksschulfreund 30.) — **N. N.**, Eine gründliche Umgestaltung des Religionsunterrichts. (Leipz. Lehrerztg. 41. 42.) — **E. Sennewald**, Luthers kleiner Katechismus als Unterrichtsgegenstand. (Lehrerztg. f. Thür. 23. 24.) — **Dr. Karl Just**, Das 4.—7. Gebot. (Prax. der Erziehungssch. 5.) — **G. v. Roden**, Das Leben Jesu als Lehrstoff. (Ev. Schulbl. 7.)

b. Geschichte.

a) Bücher. **Luginbühl**, Dr. Rud., Weltgeschichte für Sekundar-, Bezirks- und Realschulen in methodischer Anordnung. Mit 24 Illustr. u. 12 Geschichtskarten. (XII, 359 S.) Basel, R. Reich. 3,20 M., geb. 3,70 M. — **Mayer**, Oberrealsch.-Dir., Dr. Frz. Mart., Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für die oberen Klassen der Realschulen. 2. u. 3. Tl. (VII, 204 u. VI, 126 S. m. Abbildgn.) Wien u. Prag, F. Tempsky. 2,30 M. u. 1,80 M. — **Zender**, Lehrer, M., Brandenburg.-preufsische Geschichte für die Volksschule. Schülerausg. (103 S.) Münster, A. Russel. 0,50 M. Lehrerausg. (VI, 106 S.) Ebd. Kart. 1 M. — **Rasche**, Schuldir., Emil, Des deutschen Reiches grofse Heldenzeit. Ein Lieder-Cyklus mit verbindenden Textworten. (24 S.) Dresden, A. Huhle. 0,20 M. — **Herzog**, Joh. Adolf, Staatskunde für Schulen. (84 S.) Baden, A. Doppler. 1,20 M. — **Christensen**, Oberlehr., Dr. H., Kleines Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe höherer Mädchenschulen. 1. Hft. (111 S. m. Abbildungen u. 4 Karten). Leipzig, F. Hirt u. Sohn. Geb. 1,50 M. 2. Hft.

(128 S. m. 4 Karten). 1,50 M. 3. Hft. (128 S. m. Abbildgn. u. 5 Karten). 1,50 M. — **Vogel,** Gymn.-Prof., Dr. Frdr., Lehrbuch für den ersten Unterricht in der Geschichte. 3. Bdchn. (120 S.) Bamberg, C. C. Buchner. Geb. 1,25 M. — **Richter,** Sem.-Lehr., E., 12 denkwürdige Schlachten der preufs. Armee. Ein Beitrag zur Belebung und Ergänzung des vaterl. Geschichtsunterrichts. (IV, 76 S. m. 14 farb. Karten). Oberglogau, B. Willimsky. 2 M. — **Martens,** Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 3. Tl. (III, 293 S.) Hannover, Manz u. Lange. 2,80 M. — **Staude,** Sem.-Dir., R. u. Oberlehr. **A. Göpfert,** D. D. Präparationen zur deutschen Geschichte nach Herbart'schen Grundsätzen bearb. 4 Tl.: Von Luther bis zum 30jähr. Krieg. (VI, 294 S.) Dresden, Bleyl u. Kaemmerer. 4 M.

b) Aufsätze. **Karl Steiner,** Des deutschen Reiches Verfassung. Entwurf e. Geschichtslektion. (Prax. der Landsch. 11). — **Th. Franke,** über den Anfang des Geschichtsunterrichts. (Deutsche Schulpr. 34, 35).

c. Gesang.

a) Bücher. **Rönisch,** C., Gesangstoffe für höhere Schulen. Theorie, 2- u. 3-stimm. Lieder und 4-stimm. Chöre. (II, 102 S.) Görlitz, F. Fiedler. Kart. 0,90 M. — **Lieder,** 50, für Ausflüge von Schulklassen. Nebst 11 Jugendspielen. Ausgewählt von einem praktischen Schulmanne. (66 S.) Saarbrücken, H. Klingebeils Verl. 0,10 M. — **Zange,** F., Liederbuch für höhere Schulen. (IV, 151 S.) Gotha, G. Schloefsmann. 0,50 M.; kart. 0,75 M. — **Roeder,** Kant., Organ., Gymn.-Gesanglehr., E., Gesanglehre. Zum Gebrauch an Volksschulen u. höheren Lehranstalten bearbeitet. Lehrer-Ausg. (IV, 208 S.) Hannover, L. Örtel. Kart. 1,50 M. Schüler-Ausg. (192 S.) Ebd. Kart. 0,80 M.

b) Aufsätze. **R. Barz,** Wie ist der Gesangunterricht zu gestalten, damit die Schüler Sicherheit im Singen nach Noten erlangen? (Bl. für die Schulprax. 13). — **Dettmann,** Wie erzielen wir einen fehlerfreien und ausdrucksvollen Schulgesang? (D. Volksschulfreund 32. 33).

4. Sachunterricht.

a. Geographie.

a) Bücher. **Schiffels,** Lehr., Jos., Handbuch für den Unterricht in der Geographie. Zunächst zum Gebrauche für Lehrer an Volkssch. bearb. 1. Bd.: Deutschland. (X, 287 S.) Trier, H. Stephanus. 1,80 M.; geb. 2,30 M. — **Ax,** Rekt., Frz., Geographie für die oberen Klassen mehrklassiger Volksschulen und für kleinere Mittelschulen. (IV, 136 S.) Hamm, Breer u. Thiemann. Kart. 0,75 M.

b) Aufsätze. **Bruno Böhme,** Der geographische Unterricht des achten Schuljahres. (Prax. der Erziehungssch. 4). — **H. Scherer,** Zum geographischen Unterricht. (Neue Bad. Schulz. 24. 25). — **L. Hohmann,** Die konstruktive und die vergleichende Methode im geographischen Unterrichte und ihre Anwendung in der Volksschule. (D. deutsche Volksschule 18—22).

b. Naturgeschichte.

a) Bücher. **Lübstorf,** Wilh., Pflanzen-Tabellen zur leichten und schnellen Beetimmung der Phanerogamen und Gefäfskryptogamen Norddeutschlands. Zum Gebrauch f. höhere Schulen, Seminarien etc. (XXIII, 152 S.) Wismar, Hinstorffs Verl. 2 M. — **Wünsche,** Prof., Gymn.-Oberlehr., Dr. Otto, Die verbreitetsten Käfer Deutschlands. Ein Übungsbuch für den naturwissenschaftl. Unterricht. (XVI, 212 S. m. 2 Tfln.) Leipzig, B. G. Teubner. Geb. 2 M. — **Sprockhoff,** Sem.-Lehr., Alb., Naturkunde für höhere Mädchenschulen mit vielen Fragen und Abbildgn. Auf Grund der Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen vom 31. Mai 1894 in 3 Tln. bearb. 1. Tl. enth.: Einzelbilder und natür-

liche Gruppen aus dem Kreise der Blütenpflanzen und der Wirbeltiere. Grundvorst. vom Körperbau des Menschen. (IV, 160 S.) 1 M. — **Thomé**, Prof., Realschul-Dir., Dr. Otto Wilh., Der Mensch, sein Bau und sein Leben, nebst Hinweisungen auf die Gesundheitspflege und den Grundzügen der Naturgeschichte des Menschengeschlechts. (VI, 111 S.) Braunschweig, F. Vieweg u. Sohn. 0,80 M.

b) Aufsätze. **Dr. Emanuel Witlaczil**, Die Entwickelung der Methode im Unterrichte der Naturgeschichte. (Paedag. 10). — **Franz Schreiter**, Das erste Anschauungs-Objekt beim naturkundl. Unterrichte. (Period. Bl. für naturk. u. mathem. Schulunterr. 1). — **Biedermann**, Über die neueren Bestrebungen im Unterricht in der Naturgeschichte. (D. Volksschulfreund 36, 37). — **N. N.**, Neuere Bestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts. (Kath. Lehrerztg. 25). — **A. Fricke**, Ein Vorkämpfer für die Neugestaltung des Naturgeschichtsunterrichts. (N. Braunschw. Schulbl. 13–15). — **Emil Gabriel**, Wie ist der Unterricht in der Naturgeschichte für Herz und Gemüt der Kinder fruchtbar zu machen? (D. deutsche Volkssch. 25, 26).

c. Naturlehre.

a) Bücher. **Börner**, Realgymn.-Dir., Dr. H., Vorschule der Chemie und Mineralogie zum Gebrauche bei dem Unterrichte in der Chemie und Mineralogie an Gymnasien und Progymnasien, sowie bei dem propädeutischen Unterrichte in der Chemie und Mineralogie an Realgymnasien und Realprogymnasien. (VIII, 73 S. m. Abbildgn.) Berlin, Weidmann. Geb. 1,50 M. — **Steinhardt**, Dr. Eug., Kurzes Lehrbuch der Chemie zum Gebrauch an Schulen und zur Selbstbelehrung. (1. organ. Tl.) Stuttgart, F. Enke. 6 M. — **Henniger**, Realgymn.-Oberl., Dr. K. A., Grundzüge der anorganischen Chemie mit Einschlufs der Elemente der Mineralogie und organ. Chemie. (IX, 365 S.) Leipzig, O. R. Reisland. 2,40 M. — **Dressel**, Ludw. S. J., Elementares Lehrbuch der Physik nach den neuesten Anschauungen für höhere Schulen und zum Selbstunterricht. (X, 700 S. m. 402 Fig.) Freiburg i. B., Herder. 7,50 M.; geb. 8 M.

b) Aufsätze. **Fr. Witt**, Beiträge zum »Warum und Weil« im Unterricht in der Chemie und Mineralogie in der Volksschule. (Bl. für die Schulprax. 17). — **Dr. E. v. Salwürk**, Die Arbeitskunde im naturwissenschaftlichen Unterricht. (Deutsche Bl. f. erz. Unterr. 29—33).

5. Sprachunterricht.

a. Umfassendes.

a) Bücher. **Trunk**, Hans, Über Sprachverständnis. Ein Beitrag zur Reform des deutschen Sprachunterrichts. (31 S.) Graz, Leuschner u. Lubensky. 0,80 M. — **Fischer**, Sem.-Lehr., Konr., Übungsbuch für den deutschen Sprachunterricht und für die Rechtschreibung. Für die Volksschule im Anschlufs an das Lesebuch bearb. und herausgeg. (127 S.) Trier, H. Stephanus. 0,45 M.

b) Aufsätze. **Dr. Karl Franke**, Beobachtungen über die Sprachentwicklung bei Kindern und daraus geschöpfte Vermutungen über die Sprachentwicklung der Menschheit. (Südd. Bl. für höh. Unterrichtsanstalten 11).

b. Sprechen und Lesen.

a) Bücher. **Wallenstein**, Herm., Übungen für die deutsche Sprechstunde nach Hölzels Bildertafeln bearb. 5.—8. Hft. (Mit je 1 Bild). Giefsen, E. Roth. à 0,40 M. — **Lesebuch** für die Unterklassen der Volksschulen. Bearb. von mehreren Volksschullehrern. (240 S. m. Abbildgn.) München, R. Oldenbourg. 0,60 M.; geb. 0,90 M. — Dass. f. die Mittel-

klassen. (304 S. m. Abbildgn.) Ebd. 0,80 M.; geb. 1,15 M. — Dass. f. die Oberklassen. (367 S. m. Abbildgn.) Ebd. 1 M.; geb. 1,35 M. — **Gürten,** Kreisschulinsp., Bertran, Ein Beitrag zur Methodik der wichtigsten Fibelabschnitte. (50 S.) Trier, H. Stephanus. 1 M. — **Schneider,** Hauptlehrer, Emil, Lehrproben über deutsche Lesestücke. 1. Bd. Für die Unterstufe. (IV, 304 S.) Marburg, C. Kraatz. 3 M. — **Sörgel,** Schul-Dir., S., Stoffe und Entwürfe zum Anschauungsunterrichte, unter Berücksichtigung der bekanntesten Bilder für den Anschauungsunterricht zusammengestellt. 1. Tl. (VII, 116 S.) Hildburghausen, Kesselring. 2 M. — **Heinemann,** Seminarlehrer, K., Der einheitliche Sprachunterricht in den ersten Schuljahren mit angelehntem Singen und Zeichnen. (VI, 156 S. m. 7 Tfln.) Langensalza, H. Beyer u. Söhne. 1,50 M. — **Puls,** Oberlehrer, Dr. Alfr., Lesebuch für die höheren Schulen Deutschlands. 3. Tl. (XI, 432 S.) Gotha, E. F. Thienemann. Geb. 3 M.

b) Aufsätze. **E. Tietze,** Der deutsche Unterricht auf der Unterstufe nach der Normalwörtermethode. (D. Lehrerin 21). — **R. Jülicher,** Warum empfiehlt es sich, aufser dem Einzellesen auch das Chorlesen zu üben? (Prax. der Landsch. 1). — **O. Tuschke,** Warum mufs in unseren Schulen auf die Übungen zur Fertigkeit im Sprechen der möglichst gröfste Wert gelegt werden? (Prax. der Landsch. 2). — **W. Köhler,** Wie erklären sich die im ganzen geringen Leistungen unserer Schüler in der freien mündlichen und schriftlichen Handhabung der Muttersprache, und wie können diese Leistungen gehoben werden? (Aus der Schule 5). — **Fischer,** Die Stellung der ethischen Lesestoffe im Lehrplan der Schule. (D. Volksschulfreund 23). — **Paul Neugebauer,** Wie ist das kursorische Lesen zu betreiben? (Prax. der Landsch. 3).

c. Aufsatz und Grammatik.

a) Bücher. **Link,** L., Sprachstoffe zur Einübung der abhängigen Fälle. Für Volksschulen. (32 S.) Mettmann, G. Frickenhaus. 0,25 M. — **Trunk,** Hans, Zur Reform des orthographischen Unterrichts in der Volks- und Bürgerschule. (16 S.) Graz, Leuschner u. Lubensky. 0,80 M. — **Leibbrand,** Lehrer, Chr., Der Geschäftsaufsatz. Mit e. Anh., enth. das Wichtigste über Reich, Land und Gemeinde. (VI, 74 S.) Efslingen, W. Langguth. 0,50 M. — **Taschek,** Oberlehrer, Wilh., Vorschläge zur Vereinfachung des gramm. Unterrichts in der Volksschule. (16 S.) Wien, A. Siegl. 0,50 M. — **Hacker,** Studienlehrer, Frdr., Abrifs der deutschen Sprachlehre für den Schulgebrauch. (VIII, 126 S.) München, Th. Ackermann. 1,20 M. — **Kiy,** Realgymn.-Prof., Vikt., Themata und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen im Anschlufs an die deutsche Schullektüre für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 2. Tl. (XII, 227 S.) Berlin, Weidmann. Geb. 3,50 M. — **Link,** L., Übungsstoffe zur deutschen Rechtschreibung. Ein Schülerbuch. In 2 Stufen. (VI, 53 S.) Mettmann, A. Frickenhaus. 0,40 M. — **Obermaier,** Frz., Zusammenhängende Übungsstücke für den Unterricht an Mittelschulen. Methodisch geordnet. 1. Tl. (VIII, 108 S.) Leipzig, R. Gerhard. 1 M.; geb. 1,20 M.

b) Aufsätze. **Joh. Gillhof,** Das grammatische System der deutschen Sprache. (Paedagog. 10). — **Hans Trunk,** Über Satzbilder. (Österr. Schulbote 8). — **Th. Franke,** Wie erzielt man Sicherheit im Rechtschreiben? (Schles. Schulz. 23) — **M. Ulbrich,** Die Korrektur des deutschen Aufsatzes. (Rh.-Westf. Schulz. 46, 47). — **Ludw. Epstein,** Der grammatische Unterricht in der Volksschule. (Prax. d. Volkssch. 8—10).

d. Schreiben.

a) Bücher. **Klinkhammer,** Mich., Der Schreibunterricht und das Schülertagebuch. (VIII, 63 S. m. 4 Tfln.) Paderborn, F. Schöningh. 1 M.

b) Aufsätze. **J. Edelmann,** Über Schönschreibunterricht. (Schweiz. Lehrerztg. 27, 28).

c. Neuere Sprachen.

Bücher. **Kron,** Oberlehrer, Dr. R., le petit parisien. Pariser Französisch. Ein Fortbildungsmittel für diejenigen, welche die lebende Umgangssprache auf allen Gebieten des tägl. Verkehrs erlernen wollen. (VIII, 132 S.) Karlsruhe, J. Bielefelds Verl. Geb. 1,90 M. — **Kahle,** Seminarlehr., W., Französisches Lesebuch für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare mit erklärenden Anmerkungen und biographischen Notizen. 3 Tle. Cöthen, S. Schulze. 5 M. — **Fleischhauer,** Gymn.-Oberlehr., Dr. W., Methodisches französisches Lese- und Übungsbuch. Nach den neuen Lehrplänen bearb. 1. Tl. (X, 195 S.) Leipzig, Renger. 1,80 M.; geb. 2,20 M. — **Durand,** L. u. **M. Delanghe,** Konversationsunterricht im Französischen. Für die franz. Konversationsstunde nach Hölzels Bildertafeln im genauen Anschlufs an »Lessons in English conversation« by E. Towers-Clark bearb. 2. Bd. Giefsen, E. Roth. 1,20 M.; geb. 1,40 M. — **Weitzenböck,** Oberrealsch.-Prof., G., Lehrbuch der französischen Sprache. 2. Tl. (VI, 259 S. m. Abbildgn.) Wien und Prag, F. Tempsky. 2,50 M.; geb. 3 M. — **Boerner,** Gymn.-Oberlehr., Dr. Otto, Lehrbuch der franz. Sprache. Mit besond. Berücksichtigung der Übungen im mündl. und schriftl. freien Gebrauch der Sprache. Ausg. B, für höhere Mädchenschulen. 1. Tl. (VIII, 95 u. 40 S.) Leipzig, B. G. Teubner. Geb. 1,20 M.

6. Zahl- und Formunterricht.

a. Rechnen.

a) Bücher. **Just. Mandell.** Zweck, Umfang und Behandlung der Arbeiterversicherungsgesetze im Rechenunterricht der Volks- und Mittelschulen unter besonderer Berücksichtigung des Unfallversicherungsgesetzes. (15 S.) Bielefeld, A. Helmich. 0,40 M. — **Kiebel,** A., Mathematische Aufgaben, hauptsächlich aus der Heimatskunde. (42 S.) Czernowitz, H. Pardini in Komm. 0,60 M. — **Milarch,** Cand. theolog., Ernst, Der mathematische Anfangsunterricht. (14 S. m. 1 Taf.) Bonn, O. Paul. 0,50 M. — **Wenzely,** Handelssch.-Lehr., Jul., Praktisches Rechnen. Method. geordnete Regeln, Beispiele u. Aufg. Für Handels-, Real-, Gewerbe- u. höhere Bürgerschulen, kaufm. u. gewerbl. Fortbildungsschulen. III. Tl. (III, 96 S.) Leipzig, Renger. 1 M. — **Breuer,** Progymn.-Dir., Pet. Jos., Das Notwendigste über die natürlichen Logarithmen. (39 S.) Leipzig, B. G. Teubner. 0,80 M.

b) Aufsätze. **M. Falk,** Zählen und Rechnen. (Zeitschr. für Phil. u. Päd. 3. 4.)

b. Raumlehre.

Bücher. **Ledroit,** Dr. J. M., Die wichtigsten Lehrsätze, Konstruktionen und Berechnungen aus der Raumlehre für höhere Mädchen- und Volksschulen. (31 S. m. 37 Fig.) Mainz, J. Diemer. 0,70 M. — **Wortner,** Frz., Geometrie u. geom. Zeichnen für Knaben-Bürgerschulen. 3 Tle. Wien u. Prag, F. Tempsky. Geb. 2 M. — **Kambly** u. **Roeder,** Trigonometrie. Vollst. nach den preufs. Lehrplänen von 1892 umgearb. Aufl. (189 S.) Breslau, F. Hirt. 1,65 M. — **Fitschen,** Dietr., Raumlehre. Ein Lehr- und Lernbuch f. gehobene Volksschulen u. Mittelschulen. (IV, 68 S. m. Fig.) Hannover, Hahn. 0,50 M.

c. Zeichnen.

a) Bücher und Wandtafeln. **Reichhold,** Reallehr., Karl, Kunst und Zeichnen an den Mittelschulen. II. (67 S. m. 48 photolith. Tfln.) 3,60 M. — **Effenberger,** Realschullehr., P., Das Pflanzenzeichnen und seine Anwendung auf das Ornament in verschiedener Auffassung und Durch-

führung im Verein mit mehreren Fachgenossen berarb. 1. Heft. (15 z. Tl. farb. Tfln. m. 1 Bl. Text.) Bayreuth, H. Heuschmann jr. In Mappe 6 M. — **Willig**, Sem.-Lehr., Th. A., Geometrisches und Zirkelzeichnen. Mit 278 Fig. auf 36 lith. Tafeln. (46 S.) Breslau, F. Hirt. 1,60 M.

b) Aufsätze. **O. Scheffers**, Der Zeichensaal unserer höheren Schulen. (Ztschr. des Ver. deutscher Zeichenl. 19—23.)

7. Turnen und Handarbeit.

a. Turnen und Jugendspiele.

a) Bücher. **Gesellschaftsübungen**. 53, am Bock, Pferd, Reck, Doppelreck, an den Kletterstangen, Leitern, Schaukelringen etc. Zusammengestellt von R. Teubner. Hof, R. Lion. 1,50 M. — **Wo kowsky-Biedau**, Dr. Vikt. v., Das Bewegungsspiel in der deutschen Volkshygiene und Volkserziehung. (63 S.) Leipzig, R. Voigtländer. 3 M.

b) Aufsätze. **Karl Paeplow**, Ein Wort zur Förderung der Bewegungsspiele. (Aus der Schule 5.) — **Aug Hermann**, Springreifen-Übungen in planmäfsiger Folge für das Mädchenturnen. (Monatsschr. für das Turnw. 7. 8.)

b. Handarbeit.

Bücher. **Roll**, G. und **Emil Trautwein**, Rektoren, Stoffe und Werkzeuge zu den weibl. Handarbeiten. (32 S. m. 6 Abbildgn.) Leipzig. J. Klinkhardt. 0,20 M.

8. Schulverwaltung, -Organisation und -Ausstattung.

a) Bücher. **Zillessen**, Friedr., Bedenken eines Friedfertigen gegen Dr. Adolf Pohlmanns Schulfriede. (55 S.) Berlin, Buchhandl. der deutschen Lehrerztg. 0,40 M. — **Rittig**, Ober-Baur. a. D., W., Neue Schulbank. (62 S. m. 29 Fig.) Leipzig. Lehrmittel-Anstalt von Dr. O. Schneider. 1,50 M.

b) Aufsätze. **Adolf Tronnau**, Die höhere Mädchenschule mit neuen aufsteigenden Klassen als Normalanstalt. (Die Mittelsch. 15. 16.) — Dr. **Nieden**, Ist eine enge Verbindung des Lehrerinnenseminars mit der höheren Mädchenschule wünschenswert oder nicht? (D. Lehrerin 19.) Dr. **P. Richter**, Der gegenwärtige Stand der Mittelschulfrage mit besonderer Rücksicht auf die neuesten schulgesetzlichen Bestimmungen. (D. Mittelsch. 17. 18.) — **R. Rifsmann**. Die Teilnahme des Lehrers an der Schulverwaltung. (Allg. deutsche Lehrerztg. 30.) — **N. N.**, Das kirchliche Schulregiment. (Leipz. Lehrerztg. 40.) — **H. Burkhardt**. Hat die allgemeine Fortbildungsschule bisher ihren Zweck erfüllt und ist sonach ihr Bestehen berechtigt? (Lehrerztg. für Thür. 33.) — **Ridder**, Die Vertretung des Lehrers in der Schulverwaltung. (N. Westd. Lehrerztg. 20—22.)

9. Lehrer und Lehrerinnen.

a) Bücher. **König**, Karl, Lehrervereine und Lehrertage. (VII, 136 S.) Zabern, A. Fuchs. 1,50 M. — **Denkschrift** über die Reform der Volksschullehrerbildung in Württemberg v. Lehrern des Seminars u. der Präparandenanstalt in Efslingen. (53 S.) Stuttgart, W. Kohlhammer. 0,75 M.

b) Aufsätze. Dr. **Horn**, Welche Anforderungen stellen die Zeitverhältnisse an den Volksschullehrerstand? (Ev. Schulblatt 8.) — **Auguste Sprengel**, Ein Beitrag zur Oberlehrerinnenfrage. (Südd. Bl. f. höh. Unterrichtsanst. 15.) — **C. Lehrmann**, Die Fortbildung des Lehrers. (D. deutsche Volkssch. 22.) — **J. Hille**, Über Lehrerbildung. (Allg. deutsche Lehrerztg. 31—34.) — Dr. **Fr. Dittes**. Zur Frage der Lehrerbildung. (Pädagog. 11.)